

Wolfgang Buchberger | Elmar Mattle | Simon Mörwald (Hrsg.)



Mit Quellen arbeiten

Aufgaben für historisches Lernen
in der Primar- und Sekundarstufe

EDITION
TANDEM

Wolfgang Buchberger | Elmar Mattle | Simon Mörwald (Hrsg.)

Mit Quellen arbeiten

Aufgaben für historisches Lernen
in der Primar- und Sekundarstufe



Wolfgang Buchberger, Elmar Mattle, Simon Mörwald (Hrsg.)

Mit Quellen arbeiten

Aufgaben für historisches Lernen
in der Primar- und Sekundarstufe

Gestaltung: Volker Toth

Produktion: Edition Tandem

Bildnachweis Umschlag:

<https://pixabay.com/de/photos/feldpost-erster-weltkrieg-brief-2132989/>

<https://pixabay.com/de/photos/alte-b%C3%BCcher-buch-alte-bibliothek-436498/>

<https://pixabay.com/de/photos/kinder-m%C3%A4dchen-bleistift-zeichnung-1093758/>

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:China_imperialism_cartoon.jpg

ISBN 978-3-904068-15-4

© 2020 Edition Tandem, Salzburg | Wien

www.edition-tandem.at

Inhaltsverzeichnis

SEKUNDARSTUFE

Wolfgang Buchberger / Elmar Mattle / Simon Mörwald <i>Vorwort</i>	5
Wolfgang Buchberger (Pädagogische Hochschule Salzburg) <i>Mit historischen Quellen arbeiten – Grundlagen der Quellenarbeit im historischen Lernen</i>	7
Wolfgang Buchberger (Pädagogische Hochschule Salzburg) <i>Schüler*innen erzählen Geschichte – Eine erste Annäherung an historische Re-Konstruktionen über Fragen der Belegbarkeit am Beispiel der Kriegsbegeisterung 1914</i>	15
Simon Mörwald (Pädagogische Hochschule Salzburg) <i>Arbeitszeitdebatten früher und heute – Schüler*innen erproben unterschiedliche Darstellungsarten und hinterfragen Orientierungsangebote</i>	23
Irmgard Plattner / Claus Oberhauser (Pädagogische Hochschule Tirol) <i>Der Codex Mendoza – eine Bildergeschichte der Azteken</i>	33
Magdalena Wallisch-Koch (Pädagogische Hochschule Salzburg) <i>Bildung und Ausbildung im Mittelalter: Die Recherchefähigkeit entlang einer historischen Fragestellung entwickeln</i>	41
Johannes Brzobohaty (Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems) <i>Merkmale von Herrschaftsformen – Recherchefähigkeiten entwickeln</i>	51
Beatrix Oberndorfer (Pädagogische Hochschule Salzburg) <i>„Die große Seuche“ – Quellengattungen und ihr (Aussage-)Wert vor dem Hintergrund der Pest</i>	61
Elmar Mattle (Pädagogische Hochschule Salzburg) <i>... und keiner war begeistert!? Eine multiperspektivische Annäherung an den „Anschluss“</i>	69
Robert Hummer (Pädagogische Hochschule Salzburg) <i>Selbstdarstellung und Feindbildkonstruktion – Historisches Lernen mit Bildquellen aus der Ersten Republik</i>	77
Philipp Mittnik (Pädagogische Hochschule Wien) <i>„Manche Leute sind eben zum Untergang verurteilt, und damit basta.“ Ein multiperspektivischer Zugang zum Mythos der „sauberen Wehrmacht“</i>	85
Heike Krösche (Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz) <i>Erste Einsichten in die Perspektivität von Quellen am Beispiel von Kindheitsgeschichte um 1900 gewinnen</i>	93
Nikolaus Eigler (Pädagogische Hochschule Salzburg) <i>Olympische Spiele der Antike – Woher Historiker*innen wissen können, wie es damals gewesen sein könnte</i>	101
Zu den Autor*innen	107

PRIMARSTUFE

Vorwort

Die Arbeit mit historischen Quellen ist ein zentraler Bestandteil jedes modernen Geschichtsunterrichts, dessen Grundanliegen die Entwicklung eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins der Schüler*innen ist. Das Motto lautet dabei „Geschichte denken, statt Geschichte auswendig zu lernen“.

Dafür ist im Umgang mit historischen Quellen die Förderung unterschiedlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten historischen Denkens notwendig. Dies spiegelt sich auch in normativen Vorgaben von Lehrplänen der Primar- und Sekundarstufe wider.

Historisches Lernen mit Quellen umfasst verschiedene Aspekte historischen Denkens: So soll ausgehend von einer historischen Fragestellung die Quellensuche und Auswahl angestrebt werden. Weiters ist die quellenkritische Beschäftigung mit unterschiedlichen Quellenarten und -gattungen wichtig, um historische Narrationen zu erstellen und diese einer systematischen Kritik zu unterziehen. Die dabei entwickelten fachspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen historische Orientierungsprozesse in den Mittelpunkt stellen.

Um all dies zu ermöglichen, ergibt sich für Lehrkräfte die Herausforderung, im Unterricht geeignete multiperspektivische Quellenarrangements zur Verfügung zu stellen, die eben eine fundierte Beschäftigung – von der Quellenkritik bis hin zur Erstellung eigener Narrationen – ermöglichen und historisches Lernen unterstützen.

Das Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen (NCoC) der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig setzte hier in den vergangenen Jahren

wiederholt unterrichtsmethodische Impulse entsprechend der am gesamten Standort Salzburg gepflegten Ausrichtung der Geschichtsdidaktik, die neben empirischen und theoretischen Momenten ebenso pragmatische Aspekte der Unterrichtsarbeit aufgreift. Zahlreiche Publikationen und nicht zuletzt eine Suchmaschine auf der Homepage www.geschichtsdidaktik.com zeigen unter anderem Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit historischen Quellen auf.

In dieser Handreichung finden sich in den einzelnen Beiträgen zahlreiche Quellenarrangements zur Beschäftigung im Unterricht von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Zudem werden Arbeitsaufträge und Materialien angeboten, die auf die Anbahnung verschiedener Fähigkeiten und Fertigkeiten historischen Denkens abzielen. Dabei werden in allen Beiträgen Möglichkeiten zur Differenzierung genannt und Follow-Up-Aktivitäten für den weiteren Unterricht skizziert.

Es ist das Ansinnen dieser Handreichung, einen geschichtsdidaktisch fundierten, aber vor allem für Schüler*innen und Lehrkräfte spannenden Unterricht zu unterstützen und Möglichkeiten historischen Lernens im Umgang mit Quellen aufzuzeigen.

Wir möchten uns auf diesem Weg auch bei den Autor*innen anderer Pädagogischer Hochschulen bedanken.

Wolfgang Buchberger
Elmar Mattle
Simon Mörwald

PH Salzburg Stefan Zweig
Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen (NCoC)

Mit historischen Quellen arbeiten. Grundlagen der Quellenarbeit im historischen Lernen

1. Was sind historische Quellen?

Wie schon der Titel des Buches vermittelt, steht der Umgang mit historischen Quellen im schulischen Lernen im Mittelpunkt dieser Sammlung unterrichtspraktischer Bausteine. Grundsätzlich sind unter historischen Quellen alle Gegenstände, Texte usw. zu verstehen, welche die Vergangenheit überdauern haben und uns heute Aufschluss über diese Vergangenheit geben können.

Historische Quellen sind laut Hans-Jürgen Pandel (2012, S. 11) „Objektivierungen und Materialisierungen vergangenen menschlichen Handelns“, die „in der Vergangenheit entstanden“ sind und „einer ihr nachfolgenden Gegenwart“ vorliegen.

Quellen sind demnach die ursprünglichste Information, wobei die größtmögliche zeitliche Identität von Ereignis und Schilderung gefordert ist, was jedoch nicht immer eingelöst werden kann. Demzufolge ist es in der Arbeit mit Quellen bzw. ihrer Interpretation fundamental, zwischen **historischer Quelle** und der auf der Grundlage dieser Quellen Vergangenheit re-konstruierenden (**Geschichts-**) **Darstellung** (auch: „Geschichtserzählung“, „historische Narration“) zu unterscheiden (Sauer, 2015, S. 179-283): Mithilfe von methodischen Verfahren (gattungsadäquater Quellenkritik und -interpretation) werden aus den Quellen Aussagen herausgefiltert, die als „Belege“ für historische Interpretationen dienen und somit für eine Konstruktion von Geschichte (= Darstellung) herangezogen werden können. Dabei besteht die besondere Herausforderung darin, dass Quellen nicht zeigen, wie es gewesen ist, also keine „Fenster zur Vergangenheit“ sind, sondern einer ausreichenden Kontextualisierung und Kritik unterzogen werden müssen. Dies ist jedoch eine Einsicht, die von Lernenden oft erst entwickelt werden muss.

2. Warum soll man mit Quellen im Unterricht arbeiten?

Will man hier nicht die normativen Vorgaben der Lehrpläne heranziehen, auf die später eingegangen wird, so kann man kurz und bündig antworten, weil Schüler*innen an und mit Quellen als Ausgangspunkt historischen Denkens – denn ohne Quellen gibt es keine Geschichte – **historisch lernen** sollen. Der Geschichtsunterricht will heute **nicht nur Faktenwissen** über Zustände oder Ereignisse der Vergangenheit präsentieren, sondern **historisches Denken** initiieren. Dabei wird Vergangenheit und ihre Darstellung nicht als abgeschlossener Prozess betrachtet, sondern als Grundlage für eigenes Nachdenken und Forschen, indem nicht das Erlernen von bereits Gedachtem das Ziel ist, sondern Geschichte von Schüler*innen selbst gedacht wird. (Rohrbach, 2009, S. 76)

Ein solcher Unterricht soll ebenjene **besondere Denkform**, diese spezifische Weise des Fragens und Denkens entwickeln helfen. In dieser Hinsicht ist, „Quellenarbeit [...] keine austauschbare methodische Möglichkeit“, sondern „konstitutiv für historisches Denken“ (Pandel, 1995, S.16). Die tiefere Erkenntnis, dass Geschichte eine perspektivisch-standortgebundene Re-Konstruktion der Vergangenheit auf der Grundlage von Quellen ist, kann nur über den Weg des direkten Umgangs mit Quellen gewonnen werden.

Maßgebende Methode eines modernen Geschichtsunterrichts ist daher der **Umgang mit Quellen**. Begründet werden kann dies einerseits durch die **historische Methode** der Geschichtswissenschaft, durch welche ausgehend von einer Fragestellung geeignete Materialien (v.a. Quellen aus der Vergangenheit) gesucht (Heuristik) und diese kritisch ausgewertet werden (Kritik), um die herausgearbeiteten Informationen zu deuten und zu verknüpfen (Interpretation) und anschließend eine **Antwort auf die zu Beginn gestellte Frage zu formulieren (Darstellung)**.

Die historische Methode

Frage = der Ausgangspunkt des Forschens ist die historische Frage

Heuristik = das Aufsuchen und die Durchsicht von historischen Materialien daraufhin, ob sie Antworten auf die Frage geben können

Kritik = die Kontrollinstanz für die Authentizität von Quellen und für den Tatsachengehalt historischer Aussagen

Interpretation = die Zusammenfügung der quellenkritisch ermittelten „Tatsachen“ der Vergangenheit zu Zeitverläufen

Darstellung = die Vermittlung der in einen Zusammenhang gebrachten Interpretationsergebnisse

(Hier erweitert und modifiziert nach Pandel, 2012, S. 149. Vgl. auch Rösen, 2013, S. 167-190; Bernheim, 1889, S. 97-528, v.a. S. 151f.; Droysen, 1875, S. 13-25; Handro, 2015, S. 26-43.)

Andererseits darf der **schulische Umgang mit Quellen** keineswegs mit dem **wissenschaftlichen** gleichgesetzt werden, denn während Historiker*innen nach neuen historischen Erkenntnissen suchen und dabei flächendeckend mit einer großen Anzahl an Quellen zu tun haben, arbeiten Schüler*innen mit ausgesuchten, bereits bekannten und erforschten Quellen auf exemplarische Weise. Die Ziele von Quellenarbeit im schulischen Lernen sind vor allem darin zu sehen, dass Schüler*innen zum einen die Re-Konstruktion von Vergangenheit nach der **wissenschaftlichen Methode** der Geschichtswissenschaft **nachvollziehen können** und zum anderen dadurch die **Einsicht gewinnen, dass Geschichte etwas Gemachtes ist**, ein perspektivisches Konstrukt auf der Grundlage von Quellen. Entscheidend ist, dass die Methode nicht um der Methode willen gelernt wird, sondern „nachvollziehen“ meint hier auch, dass Lernende die Bedeutsamkeit der Methode als Grundlage für die je eigene historische Orientierung in der Gegenwart (und für die Zukunft) verstehen. Das bedeutet, dass Schüler*innen lernen, sich durch den Blick in die Vergangenheit im Hier und Heute zeitlich zu orientieren.

Wesentliche Erkenntnis im historischen Lernen muss es sein, dass die der Darstellung zugrundeliegenden Quellen die **Voraussetzung für historisches Wissen** sind, **jedoch nicht das Wissen selbst**. (Grosch, 2014, 74) Diese Erkenntnis basiert auf der fundamentalen erkenntnistheoretischen **Unterscheidung von „Quelle“ und „Darstellung“**. Dazu gehört es, dass Schüler*innen selbst einem forschend-entdeckenden Zugang entsprechend auf der Grundlage von Quellen Geschichte(n) (= Darstellungen) erzählen als Antworten auf Fragen an die Vergangenheit. Diese erkenntnistheoretischen Einsichten zu historischen Sinnbil-

dungsprozessen sind aber auch für den kritischen und eigenständigen Umgang mit fertigen Geschichten Voraussetzung.

Geschichte existiert nicht an sich, sie ist auch nicht gleichzusetzen mit der Vergangenheit, sondern sie ist eine erzählte Darstellung der Vergangenheit, eine standortgebundene Re-Konstruktion vergangener Wirklichkeit. In diesem Sinne ist Geschichte nie abgeschlossen und endgültig, sondern bereits entstandene Geschichten mit ihren Sach- und Werturteilen und ihren impliziten und expliziten Orientierungsangeboten können und müssen immer wieder neu erzählt und auch diskutiert werden. (Bergmann, 2016, S. 28f.) Eine **Überprüfung der Plausibilitäten** von fertigen Geschichten über die Vergangenheit ist dabei jedenfalls gefordert. Die **Re-Konstruktion** von Vergangenheit durch Quellen (und Darstellungen) und die **De-Konstruktion**, also die Überprüfung von fertigen Geschichten, **bedingen sich gegenseitig** und sollten daher kombiniert werden (Borries, 2013, S. 17).

Geschichten verfassen allerdings nicht nur ausgebildete Historiker*innen, weshalb nicht für alle Geschichten gilt, dass die wissenschaftliche Forschungsmethode zugrunde liegt oder in hohem Maß auf Triftigkeiten, Plausibilität oder intersubjektive Überprüfbarkeit geachtet wurde. An dieser Stelle sei auch auf **geschichtskulturelle Produkte** wie Filme oder Computerspiele mit historischem Hintergrund verwiesen. **Geschichte ist daher nichts ein für alle Mal Feststehendes**, sondern offen und vielfältig: Konstruierte Geschichten können sich durch neue Quellen oder neue wissenschaftliche Erkenntnisse, aber auch durch andere Auslegungen, Perspektiven und Schwerpunktsetzungen (Fragestellungen) verändern.

Neben den **motivationalen Aspekten** eines unmittelbaren Zugangs zu Vergangenheit durch historische Quellen aufgrund ihrer Authentizität, Andersartigkeit, Anschaulichkeit und Emotionalität, welche zu vertiefter Auseinandersetzung mit dem Lernstoff und besseren Behaltensergebnissen führen können (Grosch, 2014, S. 84), sind es v.a. auch **geschichtsdidaktische Punkte**, die die Frage nach den Gründen für Quellenarbeit im historischen Lernen beantworten können: zum einen der Einblick in die Arbeitsweisen der Geschichtswissenschaft und zum anderen die Chance der Perspektivenübernahme und -reflexion durch multiperspektivische Zugänge bzw. Alteritätserfahrung sowie die Entwicklung von empathischem Fremdverstehen. Darüber hinaus muss besonders auf die **über das schulische Lernen hinauswirkenden Effekte** einer derartigen reflektierten und selbstreflexiven Quellenarbeit¹ verwiesen werden, wenn z.B. durch auf Selbsttätigkeit und eigenem Denken beruhende Interpretationsmethoden eine Grundlage für den kritischen Umgang mit Informationen aller Art geschaffen oder entlang einer kritischen Informationsaneignung und selbstständigen Urteilbildung emanzipatorische Wirkungen hervorgerufen werden. (Sauer, 2015, S. 108-114; Pandel, 2012, 90-93; Grosch, 2014, S. 83-86)

3. Wie soll man mit Quellen im Unterricht arbeiten?

Das Ziel historischen Lernens ist es, den Rahmen zu schaffen für die **Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins**. Für den schulischen Unterricht bedeutet dies, dass Schüler*innen die Gelegenheit bekommen, sich **aus einer spezifisch fachlichen Perspektive in der Gegenwart zu orientieren**, Geschichte als sinnbildende Verknüpfung der Zeitebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu begreifen, zu verstehen, dass Entscheidungen oder Urteile für Gegenwart und Zukunft eventuell anders getroffen werden, wenn vergangene Ereignisse und Entwicklungen in die Wahrnehmung und Bewältigung aktueller Herausforderungen mit einbezogen werden.

Dafür braucht es **mehr als inhaltsorientierte reproduktive Zugänge** und mehr als kritische Auseinandersetzung mit Materialien und Informationen ohne jegliche Orientierungsfunktion historischen Denkens. (Meyer-Hamme, 2018, S. 78) Im schulischen Unterricht sollen Lernende fachspezifische Konzepte und Prozeduren verstehen lernen (Greiner et al., 2019), um befähigt zu sein, kritisch über historische Fragestellungen der Gegenwart nachzudenken, an Diskursen über solche verständigt teilzuhaben und geschichtskulturellen Produkten reflektiert zu begegnen.

Die dabei erlernten **Fähigkeiten und Fertigkeiten historischen Denkens** werden stetig weiterentwickelt und sind auch als fachliche Bildungsbasis für ein lebenslanges Weiter-Lernen zu verstehen. Die in der Schule kennengelernten fachspezifischen Werkzeuge können so weiter verbessert und im **Transfer** auf immer neue Situationen adaptiert werden, um durch Reflexion zu neuen Erkenntnissen zu kommen und den eigenen Horizont zu erweitern. So verstanden handelt es sich beim historischen Lernen um einen grundlegenden **Beitrag zur reflektierten Welter-schließung** und selbstreflexiven Subjektbildung neben anderen fachlichen Zugängen, um kritisch und konstruktiv in der Gesellschaft partizipieren zu können. Fragt man danach, welche **konkreten Fähigkeiten und Fertigkeiten** historischen Denkens vor diesem Hintergrund im Umgang mit Quellen gelernt werden sollen, so können geschichtsdidaktische **Kompetenzmodelle** darauf eine Antwort geben. Im **Modell FUER-Geschichtsbewusstsein**, das im deutschsprachigen und auch internationalen Diskurs breit rezipiert wird und für den österreichischen Raum aufgrund normativer Vorgaben in den schulischen Curricula besondere Relevanz hat, werden zentrale Kompetenzbereiche und Kernkompetenzen (Schreiber et al., 2007, S. 23) unterschieden und definiert, die aus der **Theorie zum historischen Denken** (Rüsen, 2013, S. 66-78) abgeleitet werden können. Diese sind die drei Kompetenzbereiche der historischen Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenzen. Die **Zusammenhänge** zwischen den Kompetenzbereichen – innerhalb dieser drei prozeduralen Kompetenzbereiche sowie zwischen diesen und der historischen Sachkompetenz als viertem Bereich –, die sich nur idealtypisch trennen lassen, werden als **Überlappungsbereiche** bezeichnet. (Schreiber et al. 2007, S. 34-36)

Im Umgang mit Quellen sind vor allem die synthetischen Prozesse der **Re-Konstruktion von Vergan-genem** relevant. Re-Konstruktion bedeutet demnach „die von einer Fragestellung geleitete Erschließung vergangener Phänomene [...] mit Hilfe von Quellen“ (Schreiber et al., 2007, S. 28). Dabei spielen Heuristik, Quellenkritik und Quelleninterpretation eine Rolle, allesamt mit dem Ziel der Erstellung einer kontextualisierenden historischen Narration. (ebda) Aus dem FUER-Modell – hier aus der Kernkompetenz der methodisch regulierten Re-Konstruktion – können schließlich zum Umgang mit Quellen die beiden folgenden Einzelkompetenzen (Kühberger, 2015, S. 24f.) abgeleitet werden, die zusammen mit den weiteren im Anschluss genannten Einzelkompetenzen im Rahmen der Lehrplanverordnungen des Jahres 2016 Eingang in die österreichischen Lehrpläne der Sekundarstufe I und II für den Gegenstand „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ gefunden haben:

¹ Wissenschaftsorientiert und individuell sinnbildend.

- Quellen und Darstellungen hinsichtlich ihrer Charakteristika unterscheiden
- Anhand eines Leitfadens Quellen beschreiben, analysieren und interpretieren

Ausgehend von der Unterscheidung zwischen Quelle und Darstellung sollen im Rahmen eines Re-Konstruktionsprozesses Quellen beschrieben, analysiert und interpretiert werden. Im Bereich der **Beschreibung** bzw. der Erschließung von Quellen sind sowohl Aspekte der Heuristik (z.B. Suche nach den für die Beantwortung der Frage geeigneten Quellen), der äußeren Quellenkritik (z.B. Überprüfung der Entstehungszeit der Quelle) als auch der inneren Quellenkritik (z.B. Zusammenfassung des Inhalts als Voraussetzung für die Analyse) zu verorten. In den Bereich der **Analyse** von Quellen fallen v.a. Aspekte der inneren Quellenkritik wie die Untersuchung von Sprache, Intention/Absicht, dahinterliegenden Perspektiven/ Weltbildern/ Interessen, vom Verhältnis zu Empfänger*innen oder vom historischen Kontext der Quelle. Diese analytischen Aspekte innerer Quellenkritik spiegeln sich etwa in folgenden Einzelkompetenzen wider:

- Gattungsspezifisch für die Arbeit mit der Quelle berücksichtigen
- Die unumgängliche Perspektivität von Quellen feststellen
- Die Intention von Quellen feststellen

Im Bereich der **Interpretation** als dem letzten Teilschritt des Prozesses der Quelleninterpretation stehen die historischen Narrationen als Antworten auf Fragen an die Vergangenheit auf der Grundlage von Analyseergebnissen im Zentrum:

- Aus den Ergebnissen der Quellenarbeit (und Erkenntnissen von Darstellungen) eine selbstständige historische Narration erstellen
- Erstellen verschiedener Darstellungsarten (z.B. Sachtext, Plakat, Video) zur gleichen Materialgrundlage erproben

Überlappungsbereiche ergeben sich sowohl zu den prozeduralen Kompetenzbereichen historische Frage- und Orientierungskompetenzen als auch zu den historischen Sachkompetenzen. **Die historischen Fragekompetenzen** stehen als erster Kompetenzbereich am Beginn des historischen Denkprozesses, da durch sie Orientierungsbedürfnisse – ausgelöst von Verunsicherungen, Interessen oder Irritationen – gebündelt werden und die Beschäftigung mit der Vergangenheit oder mit Geschichte maßgeblich gelenkt wird. Im Bereich der historischen Fragekompetenzen stehen im Umgang mit Quellen Orientierungsbedürfnisse berücksichtigende und Leseabsicht festlegende – auch als Teil der Heuristik zu verstehende – Fragen an die Vergangenheit im Mittelpunkt:

rungen, Interessen oder Irritationen – gebündelt werden und die Beschäftigung mit der Vergangenheit oder mit Geschichte maßgeblich gelenkt wird. Im Bereich der historischen Fragekompetenzen stehen im Umgang mit Quellen Orientierungsbedürfnisse berücksichtigende und Leseabsicht festlegende – auch als Teil der Heuristik zu verstehende – Fragen an die Vergangenheit im Mittelpunkt:

- Fragen an historische Quellen stellen
- Eigenständige Fragen an die Vergangenheit (zu Entwicklungen) entlang einer Quelle formulieren
- Quellen überprüfen, ob sie auf die gestellte Frage eine Antwort geben können

Der Bereich der **historischen Orientierungskompetenzen** stellt diejenigen Kompetenzen in den Mittelpunkt, die durch Re- und De-Konstruktionsprozesse gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten auf die eigene Gegenwart und Zukunft zu beziehen, um sich somit historisch zu orientieren. Wenn auch Gegenwartserfahrungen und Zukunftserwartungen explizit in diesem Sinnbildungsprozess miteinbezogen werden, müssen Einzelkompetenzen der historischen Orientierungskompetenzen fokussiert werden:

- Erkenntnisse von eigenen und fremden Darstellungen zur individuellen Orientierung hinsichtlich der Bewertung der Vergangenheit und möglicher Handlungsoptionen in der Gegenwart und Zukunft nutzen
- Über die (persönliche) Nutzung von historischen Erkenntnissen zur individuellen Orientierung in der Gegenwart und Zukunft reflektieren

Diese Teilkompetenzen finden sich in ähnlicher Formulierung explizit in den **österreichischen Lehrplänen** für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung in allen Schulstufen der Sekundarstufe wieder. (BMBF 2016a; BMBF 2016b) In der Primarstufe werden im österreichischen Lehrplan für Sachunterricht ebenso „fachspezifische Arbeitstechniken“ (BMUKK, 2012, S. 98) in der „Begegnung mit [...] Quellen der Vergangenheit“ gefordert (BMUKK, 2012, S. 104) bzw. im deutschen „Perspektivrahmen Sachunterricht“ der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts der methodisch kontrollierte Umgang mit „Quellen und Darstellungen“, um „ihnen historischen Sinn [zu] entnehmen“ und „sinnhafte und intersubjektiv überprüfbare Erzählungen [zu] bilden“ (GDSU, 2013, S. 59f.).

Im konkreten Umgang mit Quellen gilt es daher, im historischen Lernen den gesamten Prozess der Interpretation von Quellen zu berücksichtigen, wie dies im Folgenden (vgl. Kasten **Quelleninterpretation**) vorgeschlagen wird: Der Ablauf folgt dabei der klassischen Einteilung in der mehrschrittigen historischen Methode, erweitert durch die explizite historische Fragestellung und die darstellende Vermittlung der Interpretationsergebnisse in Form einer historischen Narration. Abgesehen von den Schritten der historischen Frage und der Heuristik (Quellensuche), entsprechen die letzten drei Schritte – Erschließen, Analysieren, Interpretieren – auch den Anforderungsbereichen kognitiver Prozesse (Reproduktion – Transfer – Reflexion).

Quelleninterpretation

Historische Frage:

Frage entwickeln, Leseabsicht für Analyse festlegen

Heuristik (Quellensuche):

Quellen finden; Eignung zur Klärung der Frage prüfen

Erschließen:

Beschreibung in den Bereichen Authentizität (Entstehungszeit, -ort, Überlieferung, Sprache, Kürzung usw.), Verfasser*innen, Adressat*innen, Gattung, Inhalt

Analyse:

von Intention, Wirkabsicht, Standort/ Perspektive/ Weltbild der Verfasser*innen, von weiteren zeitgenössischen Quellen (multiperspektivischer Vergleich), historischem Kontext der Quelle

Interpretation:

Beurteilung der Glaubwürdigkeit/Plausibilität der Quelle, Erkenntniswert der Quelle, Schlussfolgerungen mit Blick auf die historische Frage, Vermittlung der Erkenntnisse durch eine Narration

(Buchberger, 2020. Vgl. auch Pandel, 2012; Handro, 2015; Sauer, 2015; Grosch, 2014; Reeken, 2015)

Alle jene Aspekte des Interpretationsprozesses können eine Rolle im Unterricht spielen, allerdings wird es nicht immer sinnvoll bzw. zeitlich möglich sein, die Erstellung einer historischen Narration und somit eine **vollständige Interpretation** von historischen Quellen anzuleiten und folglich den gesamten Katalog an Interpretationsschritten und -bereichen abzuarbeiten. Vielmehr können auch **einzelne Interpretationsschritte**

im Zentrum des historischen Lernens stehen, wie dies in einigen Unterrichtsbausteinen dieses Buches gezeigt wird (z.B. die Analyse von Perspektivität). Entscheidend ist allerdings, dass die Arbeit mit Quellen **nicht nur auf die reproduktive Informationsentnahme reduziert** und damit falschen Vorstellungen über die Möglichkeiten von historischen Quellen Vorschub geleistet wird, sondern quellenkritische Aspekte die wesentliche Rolle spielen. Dabei sollte auch der historischen **Frage ausreichend Beachtung** geschenkt werden, denn gerade die Fragestellung beeinflusst zum einen maßgeblich die Interpretation von Quellen, zum anderen kann nur dadurch die Bedeutung von Quelleninterpretation (auch Teilschritten davon) im Rahmen von historischen Re-Konstruktionsprozessen deutlich werden.

Betont werden muss dennoch, dass im Sinne der Re-Konstruktion von Vergangenheit das **Narrativieren** der Interpretationsergebnisse als wesentlicher Bestandteil des gesamten Interpretationsprozesses zu betrachten ist. (Schreiber et al., 2007, S. 28) Will man Schüler*innen eine historische Narration als Re-Konstruktion von Vergangenheit entlang einer spezifischen historischen Frage erstellen lassen, ist es notwendige Voraussetzung, mehrere **zeitdifferente Quellen**² als Grundlage der Quellenarbeit zur Verfügung zu stellen (Pandel, 2010, S. 127-129), um auch Fragen zu Entwicklungen in der Vergangenheit beantworten zu können. Entscheidend ist auch die Aufgabenstellung, die einerseits durch Verwendung **standardisierter Operatoren** klare Handlungen und Produkte von Seiten der Schüler*innen einfordert und andererseits durch z.B. **gestaffelte Aufgabensequenzen** bestehend aus zusammenhängenden Aufgabenstellungen aus den Anforderungsbereichen I, II und III (Reproduktion – Transfer – Reflexion) oder durch zusätzliche Impulsfragen als Hilfestellung eine differenzierte Herangehensweise im Umgang mit Quellen gewährleistet. Bei einem anschließenden **Vergleich und einer Bewertung von Interpretationsergebnissen** im Unterricht soll es nicht darum gehen, richtige von falschen Interpretationen zu unterscheiden, sondern plausiblere von weniger plausiblen auseinanderzuhalten und zu kontrollieren. Eine **Nachbereitung** ist jedenfalls unerlässlich, ein Vergleich der Ergebnisse dringend empfohlen.

Es ist bei der **Auswahl** der Quellen jedenfalls die Frage zu berücksichtigen, ob **ausreichend Informationen** zu den Quellen mitgeliefert werden können. Denn wesentlich ist, dass nicht alle Informationen textimmanent aus der Quelle erschlossen werden können, sondern zusätzliche Angaben zur Quelle (Entstehungs-ort und -zeit, historischer Kontext, Gattung, Überlieferungs- und Wirkungsgeschichte) sowie zu Autor*in (wesentliche Informationen, um den Standort/ die Per-

² Das sind verschiedene Quellen mit unterschiedlichen Entstehungszeitpunkten.

spektive von Urheber*innen auszuleuchten) notwendigerweise zur Verfügung gestellt werden müssen. Je mehr Informationen (zu Autor*innen, historischem Kontext usw.) mitgeliefert werden, desto differenzierter kann quellenkritisch gearbeitet werden.

Darüber hinaus gilt es bei der Auswahl auf das didaktische Prinzip der **Multiperspektivität** bzw. die Berücksichtigung multiperspektivischer Quellenarrangements zu achten, indem mehrere Quellen mit deutlich unterscheidbaren Perspektiven zum gleichen thematischen Aspekt zum Einsatz kommen. Schüler*innen haben dadurch die Chance, Quellen als perspektivische Brechungen der vergangenen Wirklichkeit zu erkennen, welche einer kritischen Überprüfung bedürfen, sowie Vergangenheit aus unterschiedlichen Perspektiven in den Zeugnissen der historisch Beteiligten und Betroffenen wahrzunehmen.

Will man als Lehrperson den kritischen Umgang mit Textquellen auf elaboriertem Niveau in allen genannten Schritten (vgl. Kasten „Quelleninterpretation“) entwickeln helfen, so ist der Anspruch für Schüler*innen sicherlich insgesamt als hoch einzuschätzen. Durch die Auswahl der Quelle(n), zur Verfügung gestellte Scaffolds (Hilfestellungen wie z.B. Anleitungen) und **binnendifferenzierende Maßnahmen** (Kühberger & Windischbauer, 2012) kann es jedoch gelingen, dass auch ein vielfältiges, heterogenes und in den Lernvoraussetzungen unterschiedliches Zielpublikum diesem Anspruch gerecht wird.

4. Zu den Beiträgen dieses Buches

Die in dieser Handreichung zusammengestellten Unterrichtsbausteine zielen jeweils auf unterschiedliche der bereits genannten Einzelkompetenzen und berücksichtigen auch verschiedene Aspekte des Kreislaufes historischen Denkens, von der eingangs gestellten Frage über die Beschäftigung mit Quellen und die orientierungsstiftende Narration. Es können somit mit den vorliegenden Beispielen sowohl Frage- als auch Methoden- sowie Orientierungskompetenzen und nicht zuletzt historische Sachkompetenzen angebahnt werden.

Der erste Beitrag von **Wolfgang Buchberger** (Pädagogische Hochschule Salzburg) *Schüler*innen erzählen Geschichte – Eine erste Annäherung an historische Rekonstruktionen über Fragen der Belegbarkeit am Beispiel der Kriegsbegeisterung 1914* widmet sich dem gesamten Prozess der Erstellung einer historischen Narration. Ausgehend von einer Fragestellung und verschiedenen Quellen wird das Verfassen einer historischen Erzählung angeleitet, mit besonderem Fokus auf das Konzept der Belegbarkeit. Zudem wird in demselben

Beitrag die alternative Möglichkeit der Passiven Rekonstruktion vorgestellt, in welcher Schüler*innen keine eigene Erzählung erstellen, aber die Konstruktion einer historischen Erzählung anhand von Quellen nachvollziehen können.

Simon Mörwald (Pädagogische Hochschule Salzburg) zielt in seinem Beitrag *Arbeitszeitdebatten früher und heute – Schüler*innen erproben unterschiedliche Darstellungsarten und hinterfragen Orientierungsangebote* ebenso auf die Erstellung einer historischen Narration, allerdings mit dem Schwerpunkt auf unterschiedliche Formen der Darstellung. Somit wird die Aufmerksamkeit auf die Auswirkungen der Auswahl des Darstellungsmediums auf Intention und Rezeption von erstellten Narrationen gerichtet, damit Schüler*innen unterschiedliche Spezifika historischer Narrationen selbst erfahren und reflektieren können. Darüber hinaus stehen Orientierungsangebote, wie Entwicklungen in der Vergangenheit – hier das 19. Jahrhundert – aus der Gegenwart heraus beurteilt werden können oder welche Bedeutung die behandelte Vergangenheit für die Gegenwart oder die Zukunft besitzen kann, im Zentrum dieses Beitrags.

Irmgard Plattner und **Claus Oberhauser** (Pädagogische Hochschule Tirol) befassen sich in ihrem Beitrag *Der Codex Mendoza – eine Bildergeschichte der Azteken* mit außereuropäischen Sichtweisen zu Beginn der Neuzeit, indem mesoamerikanische Bildquellen zu Leben und Ritualen der Azteken untersucht werden. Dabei sollen Schüler*innen nach eingehender Analyse einen Artikel für ein Kinderlexikon zu Leben von Kindern und Jugendlichen im Aztekenreich erstellen und können, angeleitet durch einen Vergleich, über mögliche Orientierungsangebote für die Gegenwart nachdenken.

Während die ersten drei Beiträge auf den Gesamtprozess der Interpretation von historischen Quellen und folglich der Erstellung einer historischen Erzählung fokussieren, steht im Beitrag von **Magdalena Wallisch-Koch** (Pädagogische Hochschule Salzburg) *Bildung und Ausbildung im Mittelalter: Die Recherchefähigkeit entlang einer historischen Fragestellung entwickeln* die Recherche am Beginn des Kreislaufes historischen Denkens im Zentrum. Schüler*innen sollen auf der Grundlage selbständig formulierter und vorgegebener historischer Fragen über die Eignung von ausgewählten Quellen zur Beantwortung der Fragestellung befinden. In der Folge steht zum einen der Einfluss von Fragestellung und Auswahl von Quellen auf entstehende historische Narrationen im Mittelpunkt, zum anderen sollen bestimmte Internetseiten anhand eines kurzen Kriterienkatalogs analysiert und hinsichtlich ihrer Tauglichkeit für die Recherche beurteilt werden.

Etwas anders gelagert als der vorhergehende ist der Beitrag *Merkmale von Herrschaftsformen – Recherche-fähigkeiten entwickeln* von **Johannes Brzobohaty** (Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems), in dem zwar ebenso auf die Entwicklung von Recherche-fähigkeiten abgezielt wird, jedoch nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Kritik bestimmter historischer Quellen im Rahmen der historischen Methode. Vielmehr stellt der Beitrag eine Möglichkeit zur Generierung von „Arbeitswissen“ vor, z.B. zur Kontextualisierung von historischen Quellen, indem zielgerichtete Recherche, geeignete Informationsportale und die Strukturierung von Rechercheergebnissen beschrieben werden. Diese Tipps zur Recherche von kontextualisierendem Arbeitswissen sind mit den methodischen Hinweisen der anderen praxisorientierten Beiträge zur Quellenarbeit umzusetzen.

Beatrix Oberndorfer (Pädagogische Hochschule Salzburg) weist in ihrem Beitrag *„Die große Seuche“ – Quellengattungen und ihr (Aussage-)Wert vor dem Hintergrund der Pest* auf die große Relevanz der Gattungsspezifika im Umgang mit Quellen hin. Dadurch dass Schüler*innen mittelalterliche Quellen im Sinne der inneren Quellenkritik analysieren, in ihrer Gattungsspezifika beleuchten und schlussendlich nach ihrem Aussagewert für die Interpretation beurteilen sollen, kann der Zusammenhang zwischen Gattungsform historischer Quellen und ihrem Inhalt sowie folglich die Bedeutung der Quellengattung hinsichtlich der Fragestellung sichtbar werden.

Im Beitrag *... und keiner war begeistert!? Eine multiperspektivische Annäherung an den „Anschluss“* von **Elmar Mattle** (Pädagogische Hochschule Salzburg) wird die unumgängliche Perspektivität von Quellen thematisiert, indem einzelne Quellen dahingehend analysiert, aber auch mehrere Quellen aus der Zeit in ihrer perspektivischen Ausrichtung verglichen werden (Multiperspektivität). Mehr als die bloße Aufzählung von Unterschieden in den Sichtweisen geht es in diesem Beitrag darum, dass Schüler*innen entlang von ausreichend Informationen zu den Quellen (z.B. Angaben zu den Verfasser*innen) und zum historischen Kontext die jeweiligen Standpunkte analysieren und damit ergründen sowie Unterschiede und Gemeinsamkeiten erklären.

Robert Hummer (Pädagogische Hochschule Salzburg) fokussiert in seinem Beitrag *Selbstdarstellung und Feindbildkonstruktion – Historisches Lernen mit Bildquellen aus der Ersten Republik* auf die Perspektivität besonders in bildlichen Quellen. Ausgehend von Karikaturen und Portraitfotos von Politikern sollen Schüler*innen der Parteilichkeit und perspektivischen Brechung von Bildquellen nachspüren und erkennen,

dass auch Bildquellen die Vergangenheit nicht einfach nur abbilden. Durch ein stark kontrastierendes Quellenarrangement, in dem dieselben Politiker in unterschiedlichen Quellen anders wahrgenommen werden, können sich Schüler*innen inhaltlich der Ersten Republik Österreich als Konfliktdemokratie annähern.

Perspektivität spielt ebenso die zentrale Rolle im Beitrag *Manche Leute sind eben zum Untergang verurteilt, und damit basta. Ein multiperspektivischer Zugang zum Mythos der „sauberen Wehrmacht“* von **Philipp Mittnik** (Pädagogische Hochschule Wien). Durch unterschiedliche historische Quellen sollen Schüler*innen die Handlungsspielräume von Individuen zur Zeit der Deutschen Wehrmacht re-konstruieren. Dabei werden sowohl der Mythos der „sauberen Wehrmacht“ als auch der Standpunkt, dass alle Soldaten Verbrechen an Zivilist*innen durchgeführt bzw. unterstützt hätten, kritisch beleuchtet. Die Relevanz dieses Themas für die Gegenwart wird unterstrichen durch die Diskussion rund um die Errichtung eines Deserteursdenkmals in Wien, die von Schüler*innen analysiert und beurteilt werden soll.

Ausdrücklich für den Sachunterricht in der Primarstufe, in welchem historisches Lernen genauso wie in der Sekundarstufe systematisch berücksichtigt werden sollte, finden sich zwei Beiträge: **Heike Krösche** (Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz) widmet sich in ihrem Beitrag *Erste Einsichten in die Perspektivität von Quellen am Beispiel von Kindheitsgeschichte um 1900 gewinnen* der besonderen Rolle von Perspektivität historischer Quellen im Rahmen von Re-Konstruktionsprozessen. Durch eine Analyse unter Berücksichtigung der Standort- und Zeitgebundenheit der Quelle sollen Schüler*innen der Primarstufe bereits erste Einsichten zum erkenntnistheoretischen Konzept der Perspektivität gewinnen. Darüber hinaus bieten Alteritätserfahrungen Möglichkeiten für die Lernenden, historischen Wandel erfahrbar zu machen. Im Beitrag *Olympische Spiele der Antike – Woher Historiker*innen wissen, wie es damals gewesen sein könnte* von **Nikolaus Eigler** (Pädagogische Hochschule Salzburg) steht das erkenntnistheoretische Basiskonzept Belegbarkeit im Fokus. Durch eine Auswahl an unterschiedlichen antiken Quellen sollen Schüler*innen die Konstruktion historischer Erzählungen auf der Grundlage ebendieser historischen Quellen ergründen. Im Rahmen der Unterrichtssequenz wird die Ausdifferenzierung bereits vorhandener Schüler*innenvorstellungen zur Frage, woher wir eigentlich unser Wissen über die Vergangenheit haben, in kleinen Schritten angeleitet.

Literaturverzeichnis

- Bergmann, K. (2016). *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. 3. Auflage. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBWF). (2016a). *Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung in der Sekundarstufe I der Neuen Mittelschulen (NMS) und allgemein bildenden höheren Schulen (AHS)*. BGBl. II Nr. 113/2016. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/113> (zuletzt abgerufen am 17.12.2019).
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBWF). (2016b). *Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung in der Sekundarstufe II der allgemein bildenden höheren Schulen*. BGBl. II Nr. 219/2016. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/219> (zuletzt abgerufen am 17.12.2019).
- Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (BMUKK). (2012). *Lehrplan der Volksschule*. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. Online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs.html (zuletzt abgerufen am 17.5.2019).
- Borries, B. v. (2013). Zurück zu den Quellen? Plädoyer für die Narrationsprüfung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 63/42-44, 12-18.
- Buchberger, W. (2020): *Historisches Lernen mit schriftlichen Quellen. Eine kategoriale Schulbuchanalyse österreichischer Lehrwerke der Primar- und Sekundarstufe*. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag (in Vorbereitung).
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU). (Hrsg.). (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Greiner, U./ Kaiser, I./ Kühberger, Ch./ Maresch, G./ Oesterhelt, V./ Weiglhofer, H. (2019). *Reflexive Grundbildung bis zum Ende der Schulpflicht. Konzepte und Prozeduren im Fach*. Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung, Band 5. Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften. Münster/New York: Waxmann.
- Grosch, W. (2014). *Schriftliche Quellen und Darstellungen*. In H. Günther-Arndt/ Zülsdorf- M. Kersting (Hrsg.), *Geschichts-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (74-99)*. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Handro, S. (2015): *Quellen interpretieren*. In H. Günther-Arndt/ S. Handro (Hrsg.), *Geschichts-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II (151-166)*. 5. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Kühberger, Ch. (2015): *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen an Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*. 3. Auflage. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag.
- Kühberger, Ch./ Windischbauer, E. (2012). *Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht. Offenes Lernen in Theorie und Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Meyer-Hamme, J. (2018). Was heißt „historisches Lernen“? Eine Begriffsbestimmung. In Th. Sandkühler/ Ch. Bühl-Gramer/ A. John/ A. Schwabe/ M. Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung (75-92)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pandel, H.-J. (1995). *Textquellen im Unterricht. Zwischen Ärgernis und Erfordernis*. *Geschichte lernen*, 46, 14-21.
- Pandel, H.-J. (2010). *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Pandel, H.-J. (2012). *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*. 4. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Reeken, D. v. (2015). *Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht*. 5. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rohrbach, R. (2009). *Kinder & Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Sauer, M. (2015). *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in Didaktik und Methodik*. 12. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Schreiber, W./ Körber, A./ Borries, B. v./ Krammer, R./ Leutner-Ramme, S./ Schöner, A./ Ziegler, B. (2007): *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag)*. In A. Körber /W. Schreiber/A. Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (17-53)*. Neuried: Ars Una.

Schüler*innen erzählen Geschichte – Eine erste Annäherung an historische Re-Konstruktionen über Fragen der Belegbarkeit am Beispiel der Kriegsbegeisterung 1914

Geschichtsdidaktischer Hintergrund

Will man Schüler*innen über Reproduktionsleistungen zu lexikalischem Geschichtswissen hinaus zu kritischem historischen Denken anregen, wie das aktuelle Lehrpläne und Geschichtsdidaktik fordern, so muss es im Geschichtsunterricht etwa auch darum gehen, durch geeignete Lernsettings konzeptionelle Schülervorstellungen zur Unterscheidung von abgeschlossener Vergangenheit einerseits und vielfältigen historischen Narrationen über diese Vergangenheit andererseits weiterzuentwickeln. In solchen Lernsettings beschäftigen sich die Schüler*innen möglichst selbstständig mit Quellen aus der Vergangenheit, um – nach quellenkritischer Bearbeitung – eigene Narrationen entlang einer (historischen) Fragestellung zu erstellen. Damit erfahren Schüler*innen die Gemachtheit von Geschichte (i.e. historische Darstellungen) und durchlaufen in diesem Arbeitsprozess den Kreislauf historischen Denkens (Hasberg & Körber, 2003 nach Schreiber et al., 2007, S. 21) ausgehend von a) einer Frage aus der Gegenwart über b) die reflektierte Beschäftigung mit historischen Quellen (auch und unter Einbindung von adäquaten Darstellungen) bis hin zur c) Orientierung stiftenden, plausiblen Narration als Antwort auf die eingangs gestellte Frage. Historische Re-Konstruktionskompetenz zielt somit auf diejenigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften ab, die notwendig sind, „den Prozess der Re-Konstruktion vorzunehmen und durchzuführen mit dem Ergebnis einer plausiblen Narration“ (Ziegler, 2007 nach Schreiber, 2007, S. 199). Dabei gilt es zu beachten, dass nicht nur Geschichtsdarstellungen perspektivisch sind, sondern auch Quellen aus der Vergangenheit zwangsläufig standortgebunden und aus einer bestimmten Perspektive heraus entstanden sind, weshalb sie einer kritischen Überprüfung (i.e. Quellenkritik) bedürfen. (Buchberger, Eigler & Kühberger, 2019, S. 52) Wesentlich ist es daher, dass bei der Auswahl von geeigneten historischen Quellen für schulische Lernarrangements neben anderen Kriterien auf ein multiperspektivisches Quellenarrangement geachtet wird, das jedenfalls unterschiedliche Sichtweisen auf das gleiche Ereignis bzw. den gleichen Sachverhalt und eventuell auch gegensätzliche Standpunkte erkennen lässt.

Lehrplanbezüge

In den Kompetenzkonkretisierungen des österreichischen Lehrplans der Sekundarstufe I spiegeln sich Re-Konstruktionskompetenzen wider in zahlreichen

Formulierungen unterschiedlicher Module von der 6. Schulstufe bis zur 8. Schulstufe: z.B. „eigene historische Erzählungen erstellen“, „re-konstruieren“, „darstellen“, „Quellen beschreiben, analysieren, interpretieren“. Die im Folgenden vorgeschlagenen Arbeitsaufträge zum re-konstruierenden Umgang mit Quellen lassen sich thematisch im Modul 4 der 7. Schulstufe („Internationale Ordnungen und Konflikte im Wandel“) verorten. Die hier genannten Aspekte finden sich ebenso in den normativen Vorgaben der Sekundarstufe II und sind dort auf höherem Niveau fortzuführen.

Hinweise zur Umsetzung

Es handelt sich hierbei (vgl. Kopiervorlage M3) um erste Annäherungen an die Erstellung historischer Erzählungen mit deutlichem Schwerpunkt auf die Belegbarkeit von Aussagen durch die Quellen. Dabei sollen jedoch Quellen nicht als „Fenster in die Vergangenheit“ begriffen werden, indem einfach unkritisch Informationen aus der Quelle entnommen werden, sondern auch einer quellenkritischen Überprüfung unterzogen werden. Diese wird allerdings in den Arbeitsaufträgen nicht im Detail angeleitet. Methodische Schritte zum Umgang mit Text- und Bildquellen (Pandel, 2012; Ammerer & Windischbauer 2011) sollten jedenfalls bekannt sein oder angeboten werden (vgl. S. 11 in diesem Heft). Somit gehen Schüler*innen entsprechend den Aufgabenstellungen (1) kritisch mit Quellen (vgl. Kopiervorlage M1+2) und ihren möglichen Aussagen um und verfassen (2) einen kurzen Sachtext auf der Basis der Quellenauswertung entlang einer vorgegebenen Fragestellung. In diesem Prozess sichern sie (3) die getätigten Aussagen empirisch durch Verweise auf entsprechende historische Quellen ab.

Die derart entstandenen historischen Erzählungen – die Ergebnisse sind äußerst heterogen und teilweise inhaltlich widersprechend (vgl. Abb. 1) – können von der Lehrperson eingesammelt und kommentiert werden, indem besonders gelungene Details der Texte positiv hervorgehoben werden und auf ausgewählte Problematiken und Verbesserungsmöglichkeiten hingewiesen wird. Auf diese Weise können auch Beispiele für eine Besprechung im Plenum oder als Grundlage für eine weiterführende Beschäftigung im Unterricht vorbereitet werden. Eine solche weiterführende Beschäftigung ist jedenfalls wesentlich: Die Vielfalt der entstandenen Schülergeschichten kann als ideale Lerngelegenheit für die Untersuchung historischer Erkenntnisprozesse dienen, wie im Folgenden skizzenhaft ausgeführt wird.

<p>„Die Stimmung in der Bevölkerung Deutschlands und Österreichs am Beginn des Ersten Weltkriegs war sehr vielseitig, da die einen feierten und Hand in Hand über die Straßen gingen (Q1/Q3) und die anderen Tränen in den Augen hatten und sich von ihren Söhnen verabschiedeten (Q5). [...]“</p>	<p>„Die Stimmung in der Bevölkerung Deutschlands und Österreichs am Beginn des Ersten Weltkriegs war traurig. Die katzenjämmerlichste Stimmung, die ich je gesehen habe (Q5). [...]“</p>	<p>„Die Straßen waren voller Menschen und die Bahnhöfe noch mehr (Q2). Die Massen waren voller Begeisterung und auch Trauer (Q1/Q5). Die siegessicheren Soldaten machten sich auf den Weg in die Schlacht. (Q2) Der Krieg würde eh nur ein paar Wochen dauern. Aber was war mit den trauernden Menschen, die um ihre Familie trauerten und die zerrissen wurden (Q4)? Diese Menschen wurden in den Hintergrund gedrängt. Nur die schönen Dinge wurden bemerkt. (Q6)“</p>
<p>„Der Erste Weltkrieg schritt voran, die Leute in Österreich verabschiedeten sich voller Trauer von ihren Söhnen, Männern und Vätern. Ein leichter Hauch Ernst lag in der Luft. (Q5/Q2) [...]“</p>	<p>„[...] Die Österreicher waren sehr kriegsbereit, als sie am Bahnhof auf die Abreise in den Krieg warteten. Sie waren bewaffnet und entschlossen zu töten. [...] (Q2)“</p>	

Abb. 1: Beispiele aus verschiedenen Schülertexten der 7. Schulstufe

Follow-Up-Aktivitäten

Anschließend können die entstandenen Erzählungen durch die Schüler*innen verglichen werden, wodurch erst die Bandbreite der Unterschiedlichkeiten in den Geschichten in den Blick genommen werden kann. Entsprechend sollen zuerst Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt werden, um als nächstes die Quellenbelege für die Aussagen in den Erzählungen zu untersuchen: Welche Aussagen lassen sich überhaupt belegen und wo gibt es unterschiedliche Interpretationen zu den aus einer Quelle abgeleiteten Aussagen? Derartige Diskussionen der Schüler*innen über die Plausibilität von Erzählungen, über plausiblere und weniger plausiblere Interpretationen tragen dazu bei, Geschichte als Konstruktion zu begreifen, in welcher mithilfe von methodischen Verfahren (gattungsadäquater Quellenkritik und -interpretation) aus den Quellen herausgefilterte Aussagen als „Belege“ für historische Interpretationen dienen. Weitere Aspekte wie etwa der Einfluss von historischen Fragestellungen auf die Untersuchung, der Einfluss der Auswahl der Quellen, Fragen zur Quellenkritik, zu ausreichender Kontextualisierung von Quellen oder zu stilistischen Merkmalen von Sachtexten bzw. anderen Darstellungsarten spielen in diesem Beispiel keine Rolle. Dieses bewusst offen angelegte Unterrichtsbeispiel wurde mit Schüler*innen der 7. Schulstufe durchgeführt. Es ist insgesamt als anspruchsvoll einzuschätzen und kann auch in höheren Schulstufen angewandt werden. Je nach Lernalter werden unterschiedliche Qualitätsniveaus bei den Schülertexten feststellbar sein. Diese Niveaus gilt es unter Beachtung weiterer Gesichtspunkte bei anderen Gelegenheiten aufzugreifen und weiterzuentwickeln: z.B. von der Nacherzählung zur Interpretation, vom Bericht zur historischen Argumentation usw. (Kühberger & Nitsche, 2018)

Im Sinne einer subjektorientierten Geschichtsdidaktik sollten auch individuelle konzeptionelle Schülervorstellungen zu den Basiskonzepten „Belegbarkeit“ oder „Konstruktion“ aufgegriffen werden, um deren Ausdifferenzierung im Unterricht zu ermöglichen. Möglich wäre es z.B., eigene Concept Cartoons zu diesem Thema zu gestalten oder mit fertigen Cartoons zu arbeiten. (Buchberger et al., 2019, S. 56-59)

Möglichkeiten der Differenzierung

Gerade im Bereich des sinnerfassenden Lesens von Quellentexten ist es günstig, Hilfen anzubieten. Dafür sind Worterklärungen geeignet oder die angeleitete Paraphrasierung des Quelleninhalts durch die Schüler*innen. Je nach Übung und Erfahrung können auch bei der Erstellung eigener historischer Erzählungen Schwierigkeiten auftreten, die z.B. durch Formulierungshilfen abgefedert werden können. (Kühberger & Windischbauer, 2009, S. 99-102) Als Hilfestellung eignen sich zudem vorformulierte Satzstämme, die dabei helfen können, die Analyseergebnisse in Form einer Erzählung zu synthetisieren, oder weitere Fragestellungen, deren Beantwortung die Erzählung vorstrukturiert und somit die Erstellung der Erzählung erleichtert (vgl. Kopiervorlage M3). Je nach Auswahl der Quellen kann der Komplexitätsgrad der Aufgabenstellung gesteuert werden. Somit könnten auch weniger Quellen zum Einsatz kommen. Als Differenzierungsmöglichkeit ist auch die im Folgenden vorgestellte Variante der „Passiven Re-Konstruktion“ (vgl. Kopiervorlagen M4 und M5) geeignet.

Passive Re-Konstruktion Umsetzung und Erwartungshorizont

Bei aller Bedeutung des Narrativierens von Interpretationsergebnissen für das historische Lernen, v.a. auch mit Blick auf die Wahrnehmung quellenkritischer Herangehens weisen, kann im schulischen Lernen nicht immer eine vollständige Interpretation unterschiedlicher Quellen mit Einbeziehung von Darstellungen geleistet werden. Die oben ausgeführten detaillierten Vorschläge zur Erstellung von Erzählungen über die Vergangenheit sind, wenn man sie umfassend beachten will, sehr zeitintensiv und benötigen längere Arbeitsphasen. Alternativ könnten daher die Basiskonzepte der „Belegbarkeit“ und „Konstruktion“ (Kühberger, 2016) durch einen passiven Re-Konstruktionsprozess, in welchem Schüler*innen keine eigene Erzählung erstellen, aber die Konstruktion einer historischen Erzählung nachvollziehen können, weiterentwickelt werden. Der österreichische Lehrplan sieht dafür etwa die Formulierungen „Quellenbezüge in Darstellungen herausarbeiten und überprüfen“, „Kritisches Hinterfragen von Darstellungen“ oder den „Aufbau von Darstellungen analysieren“ in unterschiedlichen Modulen über alle Schulstufen der Sekundarstufe hinweg vor.

Die Arbeitsaufträge zur „Passiven Re-Konstruktion“ (vgl. Kopiervorlagen M4 und M5) zielen zum einen auf das Basiskonzept „Belegbarkeit“ ab, zum anderen sind diese als Versuch zu verstehen, unterschiedliche Bereiche historischen Denkens zu fokussieren, nämlich oben genannte Herausforderungen der Re-Konstruktion im Umgang mit Quellen exemplarisch abzubilden und im Sinne des Kreislaufes historischen Denkens die Überlappungsbereiche zu historischen Fragekompetenzen und historischen Orientierungskompetenzen aufzuzeigen. Nach der **ersten** Aufgabenstellung, durch welche deutlich die Belegbarkeit historischer Aussagen in den Mittelpunkt gerückt wird, widmet sich

die **zweite** Aufgabenstellung der historischen Fragekompetenz: Es ist eine grundlegende Erkenntnis, dass Geschichtsdarstellungen immer nur Teilaspekte der Vergangenheit thematisieren und daher in einer Darstellung nicht alle Fragen an die Vergangenheit beantwortet werden können. Die Möglichkeiten der Re-Konstruktion sind hierbei auch durch die Auswahl der Quellen eingeschränkt, da nicht jede Quelle gleichermaßen geeignet ist, Antworten auf eine bestimmte Frage zu finden. Aufbauend auf die **dritte** Aufgabenstellung, die einen ersten beschreibenden Teilschritt in Richtung Analyse der beiden Texte darstellt, zielt die **vierte** Aufgabenstellung auf die Beurteilung der Plausibilität von Darstellungen bzw. die Grenzen der von Quellen ableitbaren Aussagen ab. Bei der Erstellung des zweiten Textes (Darstellung 2) wurden Formulierungen von Schülerinnen und Schülern der 7. Schulstufe zu dieser Aufgabenstellung berücksichtigt. *Verallgemeinerungen* finden sich in Darstellung 2 z.B. durch „die Menschen“ oder „Die Soldaten in Österreich“. *Interpretationsunterschiede* gibt es bei der Interpretation von Fotoquelle Q2, wenn es in Darstellung 2 heißt, die Soldaten auf dem Bild wären „bereit zu kämpfen und zu sterben“. *Ausgeblendet* wird in Darstellung 2 die Quelle 4: Diese Quelle könnte allerdings kritische Gedanken einer Österreicherin gegenüber Krieg belegen. Damit entsteht ein Ungleichgewicht und folglich eine problematische Einschätzung zur Stimmung in Deutschland und Österreich im Vergleich. Die **letzte** Aufgabenstellung lenkt die Aufmerksamkeit auf die Verknüpfung der Zeitebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und somit auf die Orientierungsfunktion von historischen Erzählungen: Schüler*innen haben hier die Gelegenheit, dies einerseits wahrzunehmen – die Gefahr von Manipulation durch Medien – und andererseits zu einem Orientierungsangebot begründet Stellung zu nehmen und ihre Einschätzung der Bedeutsamkeit für das Heute und das Morgen zu formulieren.

Literaturverzeichnis

- Ammerer, H. & Windischbauer, E. (Hrsg.) (2011). *Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung*. Diagnoseaufgaben mit Bildern. Wien: Edition polis.
- Buchberger, W., Eigler, N. & Kühberger, C. (2019). *Mit Concept Cartoons historisches Denken anregen. Ein methodischer Zugang zum subjektorientierten politischen Lernen*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Hanisch, E. (1994). *Der Lange Schatten des Staates. Österreichische Gesellschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert*. Wien: Ueberreuter.
- Krause, W. (1991). Die Kriegsbegeisterung im Deutschen Reich zu Beginn des Ersten Weltkrieges. In v. M. van der Linden & G. Mergner (Hrsg.), *Kriegsbegeisterung und mentale Kriegsvorbereitung* (S. 73-87). Berlin: Duncker & Humblot.
- Kühberger, Ch. (2016). Lernen mit Konzepten. Basiskonzepte in politischen und historischen Lernprozessen. *Informationen zur Politischen Bildung*, 38, 20-29.
- Kühberger, Ch. & Nitsche, M. (2018). Historische Narrationen wagen – Mit Schüler*innen Vergangenheit re-konstruieren. In O. Auge/ M. Göllnitz (Hrsg.), *Bedrohte Landesgeschichte an der Schule? Stand und Perspektiven* (S. 153-183). Ostfildern: Thorbecke.
- Kühberger, Ch. & Windischbauer, E. (2012). *Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht. Offenes Lernen in Theorie und Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schreiber, W., Körber, A., Borries v., B., Krammer, R., Leutner-Ramme, S., Mebus, S., Schöner, A., Ziegler, B. (2007). Historisches Denken. ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag). In A. Körber, A. Schöner, & W. Schreiber (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (S. 17-53). Neuried: ars una.
- Schreiber, W. (2007). Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen. In A. Körber, A. Schöner, & W. Schreiber (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (S. 194-235). Neuried: ars una.

Quelle Q1

Die „Norddeutsche Allgemeine Zeitung“, eine konservative, regierungsnahе Tageszeitung aus Berlin, berichtet über den 31. Juli 1914 und die folgenden Tage:

In der Reichshauptstadt. Berlin vor und nach der Mobilmachung

[...] Wer die Massen in den Straßen Berlins gesehen hat, wer fortgerissen mit ihnen marschierte, der wird Eindrücke bekommen haben, die sich ihm bis an sein Lebensende nicht verwischen werden. [...] Welch ein großer Tag war das! Die Erregung stieg bis zu einer nicht beschreibbaren Höhe an. [...] Man war brüderlich: der Arbeiter, der in der Bluse barhäuptig die Fahne trug, der Akademiker, der neben ihm schritt, Kaufleute, Wandervogelscharen, Studenten mit dem Verbindungsband auf der Brust, Soldaten, die zum Teil schon in den grauen Felduniformen, sich singend in die Reihen der Marschierenden eingegliedert hatte. Oft ging man Arm in Arm, in Reihen zu 30 und 40 Menschen [...].

Norddeutsche Allgemeine Zeitung, 6. August 1914, Titelseite. Zitiert nach der Staatsbibliothek zu Berlin.

Quelle Q3

Die „Reichspost“, eine christlich-soziale Tageszeitung aus Österreich, berichtet am 1. August 1914:

Die Kriegsbegeisterung in Österreich

Wie hoch die Kriegsbegeisterung in Österreich-Ungarn auflodert, kann man aus der Anmeldung der Freiwilligen ersehen, die welche die Kriegsverwaltung persönlich, telegraphisch oder brieflich um ihre Einreihung bestürmen. [...] Es ist nicht möglich, die patriotischen Kundgebungen, die sich von Tag zu Tag an allen Orten des Reiches wiederholen, einzeln zu beschreiben. Es hätte auch keinen Sinn. Denn alle diese Kundgebungen sind ja doch nur von denselben Gedanken und Gefühlen für Kaiser und Vaterland getragen. In allen erklingen die Lieder von Österreichs Größe und Österreichs Beruf. In allen wiederholen sich die Treuschwüre für die Monarchie [...], überall kündigt sich der Geist eines neuen Österreich voll gewaltiger Entschlusskraft, großer Opferfähigkeit und schöner Einmütigkeit an. [...]

Reichspost, 1. Juli 1914 [sic; eigentlich 1.8.1914], S. 7. Zitiert nach der Österreichischen Nationalbibliothek.

Quelle Q2

Eine illustrierte österreichische Wochenzeitung („Wiener Bilder“) schreibt unter das Bild (August 1914): *Der Kaiser ruft: Abfahrt eines österreichischen Regiments auf den Kriegsschauplatz.*



Wiener Bilder,
9. August 1914,
Nr. 32/ 1914, S. 7.

Zitiert nach der Österreichischen Nationalbibliothek.

Quelle Q4

Die Bürgerliche Mathilde Hanzel schreibt einen Brief an ihren Mann Ottokar, der wenige Tage vorher als Soldat eingezogen worden ist:

12. August 1914. $\frac{3}{4}$ 9h abends.
Liebster! Ein neuer Schlag! Krieg mit Frankreich. Wieder bange ich noch mehr und kann mich nicht beruhigen! Ich beklage tief jeden Tropfen Blutes, der in diesem Kriege fallen mußte und noch muß. Ja, Vaterland, Ehre, Recht, ich anerkenne das und tue meine Schuldigkeit¹; aber, daß im 20. Jahrhundert die sogenannten Zivilisierten kein andres Auskunftsmittel finden können als den Krieg? Welch Debacel² der Menschheit. Kämpfen Siegen, Sterben, Verderben der Hinterbleibenden. Wir haben noch keine Kultur! wenn nämlich Kultur bedeutet, daß Vernunft und Nächstenliebe regieren. – Ich schickte heute das Mädchen nach Wien und sie brachte mir die Kunde, daß unsre arme Nachbarin wegen Arbeitslosigkeit des Mannes samt ihren 2 Kindern nahe dem Verhungern sei. Ich werde ihr helfen, will lieber mich selber einschränken; denn sie ist eine brave Frau. Jetzt schon, nach 2 Wochen, sind die Verhältnisse /in denen/ die arme Bevölkerung lebt, fürchterlich. Und keine Aussicht auf baldige Besserung, immer neue Verwicklungen³! – [...]

Auszug aus einem privaten Brief der Wienerin **Mathilde Hanzel** an ihren Mann Ottokar.
 Zitiert nach der „Sammlung Frauennachlässe“ des Instituts für Geschichte der Universität Wien

¹Schuldigkeit tun = dasjenige tun, wozu man sich verpflichtet fühlt

²Debacel = Unglück

³Verwicklungen = Schwierigkeiten

Quelle Q5

Tagebucheintrag des 17-jährigen Wilhelm Eildermann, Mitglied der Arbeiterjugendbewegung:

1. August 1914, 2 Uhr
Fritz und Lui sind heute Morgen um 10 Uhr nach Wilhelmshaven abgefahren. Der ganze Bahnhof voll von Menschen. Die katzenjämmerlichste Stimmung herrschte, die ich je erlebt habe. Mütter, Frauen und Bräute und die übrigen Angehörigen bringen die jungen Männer zum Zuge und weinen. Alle haben das Gefühl: es geht direkt zur Schlachtbank. [...] Auf dem Bahnsteig spielen sich unangenehme Abschiedsszenen ab. Die alte Mutter umarmt ihren Sohn, und beide verharren lange Zeit in dieser Stellung. Abfahrt. Man winkt. Man weint. – Gestern hat der Kaiser für Deutschland den ‚Zustand der drohenden Kriegsgefahr‘ befohlen.

Eildermann, Wilhelm: Jugend im Ersten Weltkrieg. Berlin 1972. Zitiert nach: Brücher, Bode: Zum Ausbruch der Ersten Weltkrieges. In: Mitteilungen des Archivs der Arbeiterjugendbewegung. Oer-Erkenschwick 2014/1, S. 4.

Quelle Q6

Die sozialdemokratische Tageszeitung „Bergische Arbeiterstimme“ aus Solingen (Deutschland) schreibt Ende Juli 1914:

Die Kriegsgefahr lodert wieder auf. [...] Die große bürgerliche Presse lügt und fälscht in Deutschland zugunsten Österreichs. In Österreich selbst darf die Wahrheit nicht geschrieben werden. In Deutschland droht man auch schon mit Beschränkung der Pressefreiheit, weil die sozialdemokratische Presse der verbrecherischen Kriegshetze der bürgerlichen Presse entgegentritt. Die Welt soll belogen werden. Man fürchtet auch die sozialdemokratischen Demonstrationsversammlungen und Straßenkundgebungen gegen den Krieg und für den Weltfrieden. [...] Kein Zweifel, die deutschen Machthaber möchten dem Ausland den Glauben suggerieren¹, das ganze deutsche Volk lechze² nach dem Krieg.

Bergische Arbeiterstimme, 29. Juli 1914, Titelseite.
 Zitiert nach Archive im Rheinland des Landschaftsverbands Rheinland

¹dem Ausland suggerieren = Menschen in anderen Ländern fälschlicherweise glauben lassen

²lechzen = verlangt gierig

Wie war die Stimmung in der Bevölkerung des Deutschen Kaiserreiches und in der Österreich-Ungarischen Monarchie in den Tagen zu Beginn des Ersten Weltkriegs?

Verfasse zu den 6 Quellen in M1 und M2 deine eigene, möglichst sachliche Erzählung über die Stimmung in der Bevölkerung Deutschlands und Österreichs am Beginn des Ersten Weltkriegs!

- Bearbeite die Quellen kritisch, indem du z.B. Informationen über die Verfasser*innen als Personen, deren Sichtweisen, ihre Absichten, aber auch die Quellenart miteinbezieht und über die Aussagekraft der Quelle nachdenkst: Welche Schlussfolgerungen kannst du mit Blick auf die historische Frage ziehen?
- Arbeite die ableitbaren Aussagen aus den Quellen heraus und berücksichtige möglichst alle Gesichtspunkte!
- Gestalte dazu einen Sachtext zu der oben gestellten Frage. Du könntest so beginnen: Die Stimmung in der Bevölkerung Deutschlands und Österreichs am Beginn des Ersten Weltkrieges war ...
- Verweise im Sachtext auf die unterschiedlichen Quellen! Woher kommen die Details zu deiner Erzählung?

Schreibe am Ende deiner Aussagen jeweils einen Hinweis auf die herangezogenen Quellen in Form von Hochzahlen.

Bsp.: ... wurden die österreichischen Truppen in Wien von jubelnden Menschen verabschiedet.^{Q2}

✂ *Arbeitsauftrag zum re-konstruierenden Umgang mit Quellen am Beginn des Ersten Weltkrieges* ✂

Welche der Quellen beschreiben Ereignisse in Deutschland, welche in Österreich?	Gibt es Belege für Jubelstimmung oder Belege für Angst und Trauer?
In welchen Quellenarten finden sich Belege für Jubelstimmung oder Angst und Trauer?	Wie wird in den Zeitungen die Stimmung in der Bevölkerung geschildert? Ist das Bild einheitlich?
Was kannst du über die Rolle von Zeitungen für die Kriegsbegeisterung herausfinden?	Kann man aufgrund dieser Quellen die Frage endgültig beantworten?
Welche offenen Fragen stellen sich für dich?	Welche weiteren Quellen oder Materialien wären hilfreich?

✂ *Differenzierungsmöglichkeit – Helfende Fragestellungen zur Strukturierung der Erzählung* ✂

Re-Konstruktionen der Vergangenheit

Der Beginn des Ersten Weltkriegs 1914

Es wurden zu den 6 Quellen von M1 und M2 zwei Geschichtsdarstellungen über den Beginn des Ersten Weltkriegs geschrieben. Sie lauten wie folgt:

Darstellung 1

Die Stimmung in der Bevölkerung Deutschlands und Österreichs am Beginn des Ersten Weltkrieges war unterschiedlich. Einerseits gibt es Belege für Jubelstimmung Q1, Q3, [] , andererseits aber auch für Trauer [] . Um sich ein umfassendes Bild zu machen, müsste man selbstverständlich mehr als nur eine Bildquelle und fünf Textquellen verwenden. Mit den zur Verfügung stehenden Quellen lassen sich jedoch sowohl Hinweise für traurige Stimmung bei den Hinterbliebenen [] als auch für feierliche Stimmung finden [] . Es scheint so, also ob Leute jubelnd und sich über den Krieg freudig auf der Straße marschierten [] , während andere Quellen davon berichten, dass ein bedrückendes Gefühl vorherrschte, weil viele meinten, der Krieg brächte den Soldaten den sicheren Tod [] . Welche Rolle die Zeitungen für die Beeinflussung der Meinung und der Stimmung vieler Menschen spielten, müsste noch genauer untersucht werden. Nicht von der Hand zu weisen ist jedoch, dass es Belege für jubelnde Menschen in Deutschland und Österreich gibt und für Zeitungsartikel, welche „Hetzartikel“ und „erlogene Nachrichten“ thematisieren [] . Schwierig ist z.B. auch die Beurteilung der Situation in Österreich, da zwei der ausgewählten Quellen auf eine große Kriegsbegeisterung in der Bevölkerung hinweisen [] und in der dritten Quelle einerseits der Krieg als großes Unglück bezeichnet wird, obwohl andererseits der Kriegszustand grundsätzlich akzeptiert wird, also „Vaterland, Ehre und Recht“ anerkannt werden [] .

Anhand dieses Beispiels kann man sehen, dass Quellen bestimmt keine Fenster in die Vergangenheit sind, sondern dass man sich auch kritisch mit ihnen auseinandersetzen muss. Bei dem Foto stellt sich z.B. die Frage, wer sie wann und warum (im Auftrag von wem?) gemacht hat. Zu den Texten muss z.B. hinterfragt werden, für welches Publikum die Zeitungen schreiben und ob diese die Regierung unterstützten oder eher kritisch waren [] . Bei Tagebucheinträgen muss natürlich gefragt werden, wer der Autor/die Autorin war und welchen Einfluss das auf die Sichtweise gehabt haben könnte [] . Vermeiden sollte man bei einer Geschichtsdarstellung ebenso verallgemeinernde Aussagen über Jubelstimmung, Formulierungen wie z.B. „Die Deutschen“ oder „Die Österreicher“ sollten nicht verwendet werden. Wenn in historischen Quellen von „dem Volk“ die Rede ist, muss man ebenso vorsichtig sein.

Darstellung 2

Zu Kriegsbeginn waren die Menschen derart von den Zeitungen beeinflusst (Q6), dass sie in Kriegslaune gerieten: Es wurde gefeiert, getanzt gesungen und Hand in Hand in 30 bis 40 Menschenreihen marschiert (Q1, Q3). In Deutschland war es aber teilweise auch umgekehrt: Man ging trauernd und teilweise weinend zum Bahnhof, die Mütter umarmten ihre Söhne in dem Glauben, dass ihre Söhne nicht mehr zurückkommen würden. (Q5). Nicht nur in Deutschland wurde in Zeitungen gehetzt, um die Welt zu belügen und die Kriegsstimmung bei den Menschen zu wecken (Q6, Q3). Dies führte dazu, dass sich 1914 auch in Österreich viele Männer freiwillig für den Krieg meldeten (Q3). Die Soldaten in Österreich waren zum Äußersten entschlossen, bereit zu kämpfen und zu sterben (Q2). Manipulationen durch Medien sind auch heute noch ein Thema.

Arbeitsaufgaben

1. Arbeite heraus, welche historischen Quellen als Beleg für die Aussagen in Darstellung 1 (oben) herangezogen werden können. Schreibe sie in die dafür vorgesehenen Kästchen!
2. Analysiere, welche Frage in der ersten Darstellung behandelt wird. Bitte ankreuzen!
 - Wie verlief der Erste Weltkrieg in Deutschland?
 - Wie war die Stimmung zu Beginn des Ersten Weltkriegs in Deutschland und Österreich?
 - Welche Kriegsvorbereitungen wurden in Österreich zu Beginn des Ersten Weltkriegs getroffen?
 - Wie sahen Freudenkundgebungen zu Beginn des Ersten Weltkrieges in Deutschland und Österreich aus?

3. Arbeite heraus, in welchen inhaltlichen Punkten die zweite Darstellung der ersten widerspricht.

4. Werte beide Darstellungen nach folgenden Aspekten aus und finde geeignete Belegstellen.

4.1 *Verallgemeinerung: Kommt es in einer Darstellung zu einer unzulässigen Verallgemeinerung?*

4.2 *Unterschiedliche Interpretation: Wurde ein bestimmtes Detail einer Quelle völlig unterschiedlich gedeutet? Bsp.: Der Mann ist eindeutig traurig! Der Gesichtsausdruck des Mannes wirkt nachdenklich und ernst.*

4.3 *Auswahl: Werden in einer Darstellung Quellen gar nicht berücksichtigt, die aber für die Gesamteinschätzung wichtig wären?*

5. Darstellung 2 präsentiert ein Orientierungsangebot, das aufzeigen soll, wie die dargestellten vergangenen Ereignisse mit der Gegenwart in Verbindung gebracht werden können: „Manipulationen durch Medien“. Nimm dazu Stellung, inwiefern dieses Orientierungsangebot für die Gegenwart und Zukunft von Bedeutung ist und begründe deine Sichtweise in 3-4 Sätzen!

Arbeitszeitdebatten früher und heute – Schüler*innen erproben unterschiedliche Darstellungsarten und hinterfragen Orientierungsangebote

Geschichtsdidaktischer Hintergrund

Das Erstellen historischer Narrationen ist ein zentraler Bereich der Geschichtswissenschaft. Diese Fähigkeit, auf Basis von historischen Quellen eine eigene historische Darstellung zu erzeugen, diese zu überarbeiten, zu bewerten und zu kritisieren (Pandel, 2015, S. 151–160), wird in aktuellen Lehrplänen auch Schüler*innen abverlangt. Neben dem (aktiven und passiven) Erstellen von Narrationen oder etwa dem Entwickeln fachspezifischer Recherchefähigkeiten (vgl. die Beiträge in diesem Heft von Wolfgang Buchberger, Beatrix Oberndorfer und Magdalena Wallisch-Koch) kann abgeleitet aus der Theorie historischen Denkens im Bereich der Re-Konstruktionskompetenzen die Fähigkeit ausgewiesen werden, dass Schüler*innen das Erstellen „verschiedener Darstellungsarten zur gleichen Materialgrundlage erproben.“ (Kühberger, 2015, S. 24ff.) Somit sollen die Lernenden neben den zahlreichen eminent wichtigen Prozessen, die sich aus der Arbeit mit historischen Quellen ergeben, zusätzlich erfahren und hinterfragen, dass bzw. ob sich die Auswahl des Darstellungsmediums auf die Intention und die Rezeption der erstellten Narration auswirkt. Zudem sind Schüler*innen in ihrem Alltag mit immer neuen Formen historischer Narrationen, die unterschiedlichste Absichten verfolgen und sich an verschiedene Adressat*innen wenden und von unterschiedlicher Triftigkeit sind, konfrontiert (Schreiber, 2007, S. 219), was ebenfalls die Wichtigkeit der Beschäftigung mit verschiedenen Narrationsgattungen unterstreicht. Ein Vorteil, wenn die Schüler*innen eigene Darstellungen erstellen, liegt darin, dass sie in diesen Prozessen der Re-Konstruktion zwangsläufig entlang der jeweiligen Merkmale der Gattungen agieren müssen, um so beispielsweise an unterschiedliche Adressatengruppen angepasst zu werden. (Schreiber, 2007, S. 221) Das Repertoire an Darstellungsformen (z.B. Sachtext, Schulbuchtext, TV-Dokumentation, Zeitungsbericht, museale Darstellung etc.), das Schüler*innen dabei zur Verfügung steht, um von ihnen erprobt zu werden und Spezifika der jeweiligen Gattung zu diskutieren bzw. zur Anwendung zu bringen, ist groß. (Kühberger, 2015, S. 48)

Wenn Schüler*innen eigene Darstellungen erstellen, können sie auch unterschiedliche Spezifika historischer Narrationen, die sich zwangsläufig ergeben, selbst erfahren und reflektieren. Dies betrifft beispielsweise die „Merkmale historischer Narrativität“, nämlich „Retrospektivität, Temporalität, Selektivität, Konstruktivität und Partialität.“ (Pandel, 2015, S. 75ff.)

Anzumerken ist, dass bei der Erstellung unterschiedlicher Narrationen neben den historischen Kompetenzen auch überfachliche Medienkompetenz erforderlich ist und zudem die Schüler*innen bei der Erstellung der unterschiedlich gearteten Darstellungen einerseits geeignete Anleitungen benötigen, andererseits dadurch jedoch nicht zu sehr reglementiert werden dürfen. (Schreiber, 2007, S. 222–224)

So sehr sich die Anleitungen in der Unterrichtsarbeit den Medien entsprechend unterscheiden, so sehr eint sie alle, dass mit den Schülerprodukten nach deren Fertigstellung unbedingt weitergearbeitet werden muss. Dabei spielen neben der gebotenen Wertschätzung der Schülerarbeit vor allem die Reflexion des Arbeitsprozesses und die Kritik der Darstellungen im Sinne der historischen De-Konstruktionskompetenzen eine zentrale Rolle.

Daraus ergibt sich wiederum eine weitere Chance für die Unterrichtsarbeit. Man kann davon ausgehen, dass die erstellten Darstellungen implizit oder explizit Angebote bereithalten, wie die Vergangenheit aus der Gegenwart heraus beurteilt werden kann oder was die behandelte Vergangenheit für die Gegenwart oder die Zukunft bedeuten kann. Solche Angebote nennt man „Orientierungsangebote“ (Schreiber, 2007, S. 246), deren Erkennen und Hinterfragen in den aktuellen Lehrplänen ebenfalls eine große Rolle spielen.

Die unten vorgestellte Unterrichtssequenz versucht, dem gerecht zu werden. Schüler*innen sollen neben der Erstellung eines Textes selbst entscheiden, ob sie ein Ausstellungsplakat, einen Radiobeitrag oder einen kurzen dokumentarischen Film erstellen und danach die Arbeitsprozesse und die Eignung der erstellten Manifestationen reflektieren und diskutieren. Danach sollen diese und eine weitere Darstellung zum Thema auf Orientierungsangebote hin untersucht werden.

Lehrplanbezüge

Wie schon in den anderen Beiträgen dieses Heftes augenscheinlich wird, spielen die Teilkompetenzen der historischen Re-Konstruktionskompetenz in zahlreichen Modulen von der 6. bis zur 8. Schulstufe eine große Rolle. Es spricht nichts dagegen, häufig, wenn Darstellungen erstellt werden, verschiedene Darstellungsformen auszuprobieren. Das hier behandelte Thema findet sich im aktuellen Unterstufenlehrplan im Modul 3 der 3. Klasse (7. Schulstufe) zum Thema

„Diversität: Geschlecht – Ethnie – Klasse“. In diesem Modul wird auch die Arbeit mit Orientierungsangeboten verlangt. Thematisch sollen unter anderem „soziale Differenzierung im 19. Jahrhundert und deren Ursachen“ analysiert und kritisch hinterfragt werden.

Hinweise zur Umsetzung und Erwartungshorizont

Das Unterrichtsbeispiel ist schrittweise aufgebaut. Die Schüler*innen werden mit fünf kurzen und sprachlich vom Autor vereinfachten Textquellen (vgl. Q1–Q5) konfrontiert, denen sie sich zuerst analytisch annähern (vgl. Arbeitsauftrag 1). Dabei sollen die Quellen kurz zusammengefasst und in einem geschlossenen Aufgabenformat die zugrundeliegende Perspektive herausgearbeitet werden (Arbeitgeber*innen bzw. Arbeitnehmer*innen).

Im zweiten Schritt soll auf Basis des Quellenmaterials als erste Darstellungsart ein Schulbuchtext erstellt werden (vgl. Arbeitsauftrag 2). Dabei gibt es klare Anweisungen, wie dieser Text aussehen soll. In diesem Schritt steht im Vordergrund, dass es den Schüler*innen gelingt, die wichtigsten Positionen der beteiligten Konfliktparteien zum Thema Arbeitszeit auf Basis eines kritischen Umgangs mit den verfügbaren Quellen zu skizzieren. Wichtig ist hierbei, dass die Schüler*innen erfassen, dass in den Quellen in einer Waffenfabrik in Steyr auf der einen Seite die Arbeitnehmer*innen weniger Arbeitsstunden leisten wollten und in letzter Konsequenz einen 8-Stunden-Tag anstrebten und auf der anderen Seite die Arbeitgeber*innen in Person des Fabrikdirektors Josef Werndl dies verhindern wollten. Eine vertiefende Quellenkritik wird hier nicht explizit angeleitet, dies wäre aber mit zusätzlichen Arbeitsaufträgen möglich, v.a. dann, wenn das dazu nötige methodische Wissen noch nicht vorausgesetzt werden kann.

Im dritten Schritt (vgl. Arbeitsauftrag 3) sollen nun weitere Darstellungsarten erprobt werden. In Gruppenarbeit sollen zunächst die Darstellungstexte der Gruppenmitglieder (aus Arbeitsauftrag 2) verglichen werden und ein Grundkonsens gefunden werden, welche Informationen in die neue Darstellung einfließen sollen. Danach wird für die Weiterarbeit eine Auswahl aus folgenden Darstellungsarten getroffen: ein Ausstellungselement für eine Geschichtsausstellung zum Thema „Arbeitszeit in der Industrie damals und heute“ (im Weiteren hier „Plakat“ genannt), ein kurzer dokumentarischer Film zum selben Thema (im Weiteren hier „Doku“ genannt) oder eine Radiosendung zum selben Thema. Die Schüler*innen erhalten von der Lehrperson Anweisungen zur Vorgehensweise und Tipps, wo sie Vorbilder finden, an denen sie sich orientieren können (M5). Danach erhalten die Schüler*innen Zeit für

die kreative Arbeit. Die drei Darstellungsarten sind relativ unterschiedlich aufzubauen. Am komplexesten ist wohl die Doku. Beim Plakat stehen die grafische Aufbereitung und die starke Verkürzung des Textes im Vordergrund. Die Radiosendung kann in der Minimalvariante eine Tonaufnahme eines weiteren Textes sein, in einer Maximalvariante auch Maschinengeräusche, Fabriklärm, Interviews uvm. enthalten.

Im vierten Schritt (vgl. M2/Arbeitsauftrag 4) stehen die Präsentation der Ergebnisse und die Reflexion der Arbeitsprozesse sowie der Eignung der jeweiligen Darstellungsarten im Vordergrund. Die Schüler*innen werden wahrscheinlich die Erfahrung machen, dass relativ viel Planung nötig ist, um zu zufriedenstellenden Ergebnissen zu kommen und dass man sowohl bei der Wahl des Mediums als auch bei der Erstellung im Klaren über die eigene Intention und die Erwartungshaltung des Publikums sein muss. Zudem haben die unterschiedlichen Medien jeweils eigene Vor- und Nachteile. So hat man beispielsweise beim Radiospot naturgemäß keine Möglichkeit zur Visualisierung und hat nur Musik, Geräusche und allen voran das gesprochene Wort, um die Inhalte zu transportieren. Die Doku bietet viele Möglichkeiten, ist in der Umsetzung jedoch relativ komplex und benötigt ein hohes Maß an Vorbereitung und Know-How. Die Schüler*innen sollen diese Vor- und Nachteile den erprobten und vorgestellten Produkten in einer Tabelle durch Ankreuzen zuweisen. Weitere Darstellungsarten, die Schüler*innen nennen könnten, wären beispielsweise ein Wiki-Text (mit Hyperlinks), ein Spielfilm, ein Rollenspiel (Reenactment), ein Cartoon oder eine Graphic Novel. Der letzte Arbeitsauftrag (M3/Arbeitsauftrag 4b) zielt auf die oben genannten „Merkmale historischer Narrationen“ ab. Die Schüler*innen sollen ankreuzen, ob die Aussagen auf ihre erstellten Darstellungen zutreffen und reflektieren, ob dies für alle historischen Darstellungen gilt. Sie werden merken, dass alle Aussagen zutreffen, weil historische Narrationen beispielsweise immer konstruiert sind und Quellen selektiv ausgewählt werden.

Im fünften und letzten Schritt (M3: Arbeitsauftrag 5; M4) werden die Schüler*innen mit Orientierungsangeboten vertraut gemacht und sollen diese in einem Darstellungstext (M4) erkennen und benennen. Diese Aufgabe lässt viele Variationsmöglichkeiten (im Sinne der Differenzierung) zu, wie im nächsten Abschnitt ausgeführt wird. Die Schüler*innen können erkennen, dass der Darstellungstext sowohl Textbausteine enthält, die Auskunft darüber geben, was aufgrund der Vergangenheit für die Gegenwart und die Zukunft gelernt werden kann, als auch Textbausteine, die Hinweise geben, wie aus der Gegenwart heraus die Vergangenheit gedeutet werden sollte – beides jeweils selbstverständlich aus der Perspektive des

Verfassers des Textes. Die vorliegende Version (M4) ist so konzipiert, dass die entsprechenden Textpassagen schon markiert sind und die Orientierungsangebote auf Kärtchen zugeordnet werden müssen.

Möglichkeiten der Differenzierung

Bei der Analyse als ersten Arbeitsschritt könnte an der Anzahl der zur Verfügung gestellten Quellen sowie an der Wortwahl und der Textlänge variiert werden, um den unterschiedlichen Leistungsniveaus gerecht zu werden.

Bei der Erstellung des Darstellungstextes kann zur Erleichterung mit fertigen Textbausteinen gearbeitet werden. Es ist zum Beispiel vorstellbar, besser oder weniger gut geeignete Ausschnitte zur Verfügung zu stellen und die Schüler*innen müssten dann nur auswählen und ordnen. Auch kürzere Satzanfänge sind vorstellbar, die vervollständigt werden müssen. Es könnte auch auf die passive Re-Konstruktion ausgewichen werden (vgl. hierzu Wolfgang Buchbergers Beitrag in diesem Heft), indem beim fertigen Darstellungstext angegeben werden muss, auf welche Quelle sich der Absatz bezieht. Der Text aus Arbeitsauftrag fünf eignet sich hierzu.

Beim dritten Schritt ist ein Eingriff v.a. bei der Wahl der Medien leicht durchführbar, um den leistungsstärksten Schüler*innen die komplizierteste Aufgabe zukommen zu lassen. Bei der Erstellung des Plakats würden fertige Bausteine der Vereinfachung dienen,

also Bilder und Textpassage, die dann nur ausgewählt und angeordnet werden müssten.

Beim vierten Schritt könnten leistungsstärkere Schüler*innen ohne die hier angebotenen Tabellen arbeiten, sondern selbst Vor- und Nachteile der Darstellungsarten finden.

Beim fünften Schritt könnten auch die Schüler*innentexte einer Analyse auf Orientierungsangebote hin unterzogen werden. Erschwerend wäre auch, wenn die Orientierungsangebote nicht markiert wären bzw. die „Übersetzungen“ selbst formuliert werden müssten. Besonders anspruchsvoll und somit eher für die Oberstufe geeignet wäre, die Schüler*innen anzuhalten, vorgegebene Orientierungsangebote in eine eigene Darstellung implizit einzubauen. Diese Variante ist in den Materialien angedeutet (M4).

Follow-Up-Aktivitäten

Selbstverständlich könnte mit den Schülerprodukten ausführlicher weitergearbeitet werden. Man könnte alle einer genaueren Analyse unterziehen bzw. zusätzliche Darstellungsarten erproben. Es lohnt sich auch ein Reflexionsprozess über die zwangsläufige Perspektivität der Darstellungen und über die Medienspezifika. Man könnte auch professionelle Darstellungen zum Thema in Hinblick auf Inhalt und Aufbau analysieren. Denkbar wären hier etwa Dokumentationen auf YouTube.

Literaturverzeichnis

Bergmann, K. (2012). *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Kühberger, C. (2015). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*. Innsbruck: Studien Verlag.

Pandel, H.-J. (2015). *Historisches Erzählen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Sauer, M. (2018). *Textquellen im Geschichtsunterricht. Konzepte - Gattungen - Methoden*. Stuttgart: Studien Verlag.

Schreiber, W. (2007). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: TZ-Verlag.

Quellenverzeichnis

Pfaffenwimmer, M. (1985). Die wirtschaftliche und soziale Entwicklung der „Österreichischen Waffenfabriks-Aktiengesellschaft“ unter der Leitung des Generaldirektors Josef Wernndl 1869-1899. Dissertation: Wien.

Flugblatt „Zehn Gebote des Achtstundentags“. Zitiert nach Schwanninger, F/Wegschaider, A. (2013). Auf dem Weg zu einer gesünderen Arbeitswelt. In: Oberösterreichische Gebietskrankenkasse (2013). Die Anfänge der Krankenversicherung. Auf dem Weg zu einer gesünderen Arbeitswelt. Gesundheit. Gesellschaft. Chronik 1. Linz: OÖGKK, S. 44-68

Lebensberichte Gschwind:

https://wiki.stadtgeschichtegrenchen.ch/mediawiki/images/5/51/Die_Uhrenfabrik_Eterna_im_Jahre_1901.pdf
[Zugriff am 14. April 2019]

Quellentexte analysieren und Darstellungen erproben

Arbeitsauftrag 1: Quellentexte analysieren

- Fasse den Inhalt der jeweiligen Textquelle in jeweils ein bis zwei Sätzen zusammen.
- Erschließe jeweils, welche Informationen über die jeweiligen Quellen bekannt sind (Entstehungszeitpunkt, Verfasser, Quellenart)
- Arbeite heraus, aus wessen Perspektive die Quelle erstellt wurde, und kreuze in der folgenden Tabelle an:

	Perspektive der Arbeitgeber	Perspektive der Arbeitnehmer
Quelle 1		
Quelle 2		
Quelle 3		
Quelle 4		
Quelle 5		

Arbeitsauftrag 2: Eine eigene Narration erstellen (Schulbuchtext)

- Verfasse nun einen Darstellungstext für ein Schulbuch zur Fragestellung „Wie versuchten Arbeiter*innen im 19. Jahrhundert, ihre Arbeitssituation zu verbessern?“
- Beziehe dich auf die Quellen Q1-Q5, indem du aus den Quellen abgeleitete Aussagen als „Belege“ für deine historische Interpretation einfließen lässt. Beachte dabei folgende Vorgaben:
 - Der Text soll die Überschrift „Arbeitszeiten in der Industrie vor 120 Jahren am Beispiel der Waffenfabrik in Steyr“ tragen.
 - Der Text soll zwischen 50 und 150 Wörter lang sein.
 - Es soll vorkommen, wie lange die Arbeiter*innen in der Waffenfabrik arbeiten mussten, was sie an ihrer Situation ändern wollten und mit welchen Argumenten sie ihre Position (Forderungen) untermauerten.
 - Es soll vorkommen, welche Druckmittel der Direktor gegenüber seiner Belegschaft hatte und wie er seinerseits seine Position mit Argumenten untermauerte.
 - Du kannst mit dem folgenden Satz beginnen: „Schon vor mehr als 120 Jahren kämpften Arbeiterinnen und Arbeiter um kürzere Arbeitszeiten. Ein Beispiel dafür ist die Österreichische Waffenfabrik in Steyr, wo ...“
- Stelle deinen Text der Klasse zur Verfügung, indem du ihn an die Pinnwand in der Klasse heftest.

Arbeitsauftrag 3: Verschiedene Darstellungen erproben

Ihr habt jetzt alle einen **Darstellungs-TEXT** erstellt. Bildet in der Klasse 4er-Gruppen, um eine weitere Darstellungsart zu erproben. Ihr könnt euch zwischen einem Übersichtsplakat für eine Ausstellung, einem Radiospot oder einem kurzen Doku-Video entscheiden.

- Vergleicht die von euch bereits verfassten Darstellungstexte. Achtet dabei vor allem auf die ausgewählten Informationen, die Auswahl von Detailinformationen, die behandelten Perspektiven und die benutzten Quellen.
- Diskutiert darüber, welche Informationen die neue Darstellung unbedingt enthalten muss.
- Erstellt nun die neue Darstellung und orientiert euch dabei an der To-Do-Liste (M5) für die jeweilige Darstellungsart.

Vor- und Nachteile unterschiedlicher Darstellungsarten

Arbeitsauftrag 4: Verschiedene Darstellungsarten analysieren und diskutieren

Stellt der Klasse das fertige Produkt vor.

- Nennt Vor- und Nachteile des von euch gewählten Mediums, die euch bei der Arbeit aufgefallen sind.
- In der folgenden Tabelle zu Arbeitsauftrag 4a findet ihr Aussagen zu den behandelten historischen Darstellungen. Ordnet durch Ankreuzen zu, ob ihr die Aussage als Vorteil (+), Nachteil (-) oder neutral (o) seht und auf welche Darstellungsarten die Aussagen am ehesten zutreffen. Mehrfachnennungen sind möglich. In jeder Zeile müssen jedoch mindestens zwei Kreuze gesetzt werden.
- Schreibe in die leeren Zeilen maximal drei weitere Vor- und Nachteile, die dir einfallen.
- Nennt weitere Möglichkeiten, historische Inhalte darzustellen. Denkt dabei auch an die vielfältigen Chancen des Internets.
- Nehmt dazu Stellung, welchen Einfluss die Darstellungsart bei der Erzählung über die Vergangenheit auf das Ergebnis allgemein hat.
- Nehmt dazu Stellung, welche Auswirkungen die Zielgruppen („Adressat*innen“) für die Erstellung der Darstellung haben.
- Diskutiert in der Klasse (im Plenum), welche Darstellungsart am geeignetsten ist, um das Thema „Sozialer Wandel“ darzustellen.
- Kreuzt in der Tabelle zu Arbeitsauftrag 4b an, ob ihr den Aussagen über alle erstellten Darstellungsarten zustimmt. Nennt bei der Besprechung eurer Entscheidungen im Plenum Beispiele!

Arbeitsauftrag 4a: Vor- und Nachteile der Darstellungsarten

Aussage: Bei dieser Darstellung ...	+	-	o	Schulbuchkontext	Plakat	Radio	Doku
... kann man keine Bilder verwenden.							
... kann man Bild und Ton kombinieren.							
... kann man gedruckte Texte und Bild kombinieren.							
... muss man die Sprache besonders an das Zielpublikum anpassen (z.B. durch einfache Sprache).							
... kann man durch Kleidung und Ausstattung Stimmung erzeugen.							
... können Musik und Geräusche zur Verstärkung von Stimmungen eingesetzt werden.							
... muss grafisch anregend gestaltet sein, um Aufmerksamkeit zu erzeugen.							
... sollte man sich die historischen Quellen beziehen.							
... kann das Publikum selbst entscheiden, wie lange es für die Betrachtung braucht.							
... ist das Tempo der Informationsvermittlung vorgegeben.							
... ist eine Veröffentlichung im Internet möglich.							
...							

Darstellungen und Orientierungsangebote

Arbeitsauftrag 4b:

Aussagen zu historischen Darstellungen:	trifft zu
Die Darstellungen sind immer rückblickend. Das heißt, wir wissen in der Gegenwart mehr als die Verfasser*innen der Quellen in der Vergangenheit.	
Man muss die dargestellten Ereignisse in einen zeitlichen Rahmen einordnen und sichtbar machen, von welchem Zeitraum sie handeln.	
Man muss selbst eine Entscheidung treffen, welche Quellen man auswählt, um das Vergangene darzustellen. Die Auswahl hat große Auswirkungen auf das Ergebnis.	
Die Erzähler*innen des Vergangenen entwerfen eine eigene Geschichte. Sie ist also immer konstruiert und nie eine objektive „Wiedergabe der Vergangenheit“.	
Die Erzählungen über die Vergangenheit sind nie vollständig, sondern immer nur Ausschnitte.	

Arbeitsauftrag 5: Orientierungsangebote erkennen

Lest die untenstehende Infobox mit dem Titel „Was sind Orientierungsangebote?“.

- Lest den folgenden Darstellungstext „Arbeitszeiten in der Industrie vor 120 Jahren“ und ordnet den unterstrichenen Passagen ein Kärtchen mit einem „übersetzten“ Orientierungsangebot zu.
- Kreuzt in der Tabelle „Aussage zu Orientierungsangeboten“ an, welche Aussage über die Orientierungsangebote stimmt.
- Analysiert, ob in euren Texten von Arbeitsauftrag 2 bereits Orientierungsangebote enthalten sind und benennt bzw. „übersetzt“ diese.

Infobox Orientierungsangebote

Was sind Orientierungsangebote?

Historische Darstellungen beinhalten häufig Hinweise des Autors oder der Autorin, wie sie die beschriebenen vergangenen Ereignisse bewerten. Häufig kommen auch Hinweise vor, was diese Ereignisse oder Prozesse mit unserer Gegenwart zu tun haben und was wir daraus auch für die Zukunft lernen können oder sollen. Diese Hinweise nennt man „**Orientierungsangebote**“.

Oft ergeben sich diese Orientierungsangebote aus dem Zusammenhang und sind nicht extra gekennzeichnet. Es stehen also nur selten Sätze wie „Daraus lernt man, dass man Piraten bekämpfen sollte“ in den Texten. Es ist auch möglich, dass die Autor*innen die Orientierungsangebote unbewusst einfügen. Der Grund dafür kann sein, dass für sie Dinge selbstverständlich sind, die es für die Leser*innen nicht sind.

Die große Herausforderung besteht nun darin, diese Orientierungsangebote in Darstellungen aufzustöbern und herauszufinden, warum diese von den Autor*innen eingefügt wurden. Dabei kann man beispielsweise deren Perspektive hinterfragen.

Aussagen zu Orientierungsangeboten:	trifft zu
Alle Textbausteine geben Auskunft darüber, was wir aufgrund der Vergangenheit für die Gegenwart und die Zukunft lernen.	
Alle Textbausteine enthalten Hinweise, wie wir aus der Gegenwart heraus die Vergangenheit deuten müssen.	
Es kommt beides in Teilen vor.	

Orientierungsangebote in Darstellungen erkennen und einfügen

Darstellungstext mit Orientierungsangeboten: (mit Lösungskärtchen)

Arbeitszeiten in der Industrie vor 120 Jahren:

Aufzeichnungen aus einer Steyrer Waffenfabrik zeigen, dass österreichische Industriearbeiter*innen schon im ausgehenden 19. Jahrhundert (1) um gerechtere Arbeitszeiten (2) kämpften. Sie mussten nämlich täglich von 7 bis 18 Uhr und zusätzlich auch am Wochenende arbeiten. Sogar an Feiertagen konnten sie zur Arbeit gezwungen werden. Wenn man zu spät kam, wurde man aus der Fabrik ausgesperrt, was den Verlust des Lohnes oder gar des Jobs bedeutete.

Die Arbeiter*innen glaubten, dass ein 8-Stunden-Tag für höhere Löhne sorgen würde und so unter anderem die Kinder in die Schule geschickt werden könnten, um deren Chancen zu verbessern (3).

Außerdem bliebe Zeit zur Erholung und zum Vergnügen – Dinge, die heute für viele selbstverständlich sind (4). Der Firmendirektor Josef Werndl hielt nicht viel von den Forderungen und drohte mit Lohnneibußen, wenn die Arbeitszeiten verkürzt werden würden und Leute ihre Jobs verlieren würden. Es würde auch dem wirtschaftlichen Erfolg schaden – eine Argumentation, die man auch heute noch öfter hören kann (5).

Außerdem verwies Werndl darauf, dass sich auch Arbeiter*innen nicht immer vorbildlich benehmen würden.

Auch heute darf man nicht zulassen, dass sich durch wirtschaftliche „Zwänge“ die Situation der Arbeiter*innen in Zukunft nicht wieder verschlechtert (6)!

OA: Auch heute sind Arbeitszeitdebatten noch ein Thema.

OA: Den Arbeitnehmer*innen war es möglich, für kürzere Arbeitszeiten zu kämpfen und sie bereiteten so die Grundlage für unsere heutigen Regelungen.

OA: Die Arbeitnehmer*innen erkannten die Wichtigkeit von Bildung und ermöglichten durch ihren Kampf, dass allen Bildung ermöglicht wurde und auch heute noch wird.

OA: Was für mich heute selbstverständlich ist – Schulpflicht, Arbeitsverbot für Kinder, 8-Stundentag –, ist vor noch gar nicht allzu vielen Jahren hart erkämpft worden.

OA: Auch heute argumentiert die Arbeitgeberseite mit dem Wohl der Arbeitnehmer*innen.

OA: Da der 8-Stundentag so hart erkämpft wurde, müssen wir auch heute entscheiden gegen Forderungen der Verlängerung von Arbeitstagen vorgehen.

Variationsmöglichkeit:

- Fügt an euren Texten nun an drei Stellen Orientierungsangebote ein. Einige Orientierungsangebote sind unten vorgeschlagen. Ihr findet auch einige Tipps, welche Formulierungen ihr verwenden könnt.

OA	Formulierungstipp
Heute werden ähnliche Debatten zur Arbeitszeit geführt wie vor über 100 Jahren.	„... kämpften damals die Arbeiter*innen um gerechte Arbeitszeiten, vergleichbar mit heutigen Gewerkschaften.“
Arbeitgeber*innen müssen heute wie damals die Sorgen der Arbeiter*innen ernst nehmen	„... merkte Direktor Werndl so wie jeder intelligente Unternehmer, dass er natürlich auf die Anliegen eingehen musste und äußerte sich zu den Forderungen folgendermaßen: ...“

To-Do-Liste

Youtube-Doku	<i>Planung</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Verfasst die zu sprechenden Texte ✓ Überlegt, was aus dem Off gesprochen wird und was die Personen im Bild reden. ✓ Überlegt, welche Kleidung ihr wählt ✓ Seht euch eventuell noch einmal Youtube-Spots professioneller Dokumentationen zum Thema an 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Überlegt den Drehort und Requisiten ✓ Entwerft ein Storyboard (Reihenfolge der Einstellungen/Szenen) ✓ Organisiert eine Handykamera
	<i>Tipps Formales</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Begrenzt die Zeit auf maximal 2 Minuten ✓ Sprecht laut und deutlich ✓ Verwendet Symbole und wählt passende Hintergründe (z.B. Industriegebäude) ✓ Verwendet einfache Sätze 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vermeidet Nebengeräusche ✓ Fügt passende Musik hinzu ✓ Fügt Einblendungen (Texte) hinzu ✓ Baut Interviews ein ✓ Verwendet ein Schneideprogramm zur Überarbeitung (z.B. Windows Movie Maker)
	<i>Tipps Inhalt</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formuliert klare Sätze ✓ Stützt euch auf die 5 Quellen ✓ Spielt eventuell Alltagsszenen nach 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Wiederholt wichtige Aussagen ✓ Stellt einen wichtigen Appell an den Schluss
Radiosendung	<i>Planung</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Verfasst die gesprochenen Texte ✓ Hört euch eventuell Radiospots als Vorbild an. Ihr findet welche auf oe1.orf.at 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organisiert ein Handy als Aufnahmegerät
	<i>Tipps Formales</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Begrenzt die Zeit auf maximal 45 Sekunden ✓ Sprecht laut und Planung deutlich ✓ Verwendet einfache Sätze ✓ Baut Interviews ein 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vermeidet Nebengeräusche ✓ Verwendet ein Schneideprogramm zur Überarbeitung (z.B. Windows Movie Maker) ✓ Fügt passende Musik hinzu
	<i>Tipps Inhalt</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formuliert klare Sätze ✓ Stützt euch auf die 5 Quellen ✓ Beschreibt eventuell Alltagsszenen 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Wiederholt wichtige Aussagen ✓ Stellt einen wichtigen Appell an den Schluss
Plakat für eine Ausstellung	<i>Planung</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Überlegt euch, welche Bilder ihr einbauen könntet ✓ Nutzt die Bildersuche im Internet ✓ Skizziert den Aufbau des Plakats ✓ Organisiert ein Handy als Fotoapparat, wenn ihr Szenen nachstellt 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Verfasst einen kurzen Text ✓ Überlegt euch eine passende Kleidung ✓ Seht euch im Internet oder in Ausstellungen reale Plakate an
	<i>Tipps Formales</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Achtet darauf, dass das Plakat ins Auge stechen soll ✓ Verwendet Symbole, die ihr ins Bild rückt (z.B. Werkzeug) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Setzt Farben bewusst ein ✓ Setzt die Schriftart bewusst ein ✓ Versucht, das Plakat nicht zu „überladen“
	<i>Tipps Inhalt</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Verwendet aussagekräftige Texte und Bilder ✓ Stützt euch auf die 5 Quellen 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Das Bild ist euer Trumpf – Denkt daran!

Quelle Q1 (sprachlich vereinfacht und gekürzt durch den Autor)

Firmenordnung der Österreichischen Waffen-Fabrik in Steyr (1871).

§ 2. Eine Arbeitskündigungsfrist besteht [...] weder der Fabrik den Bediensteten gegenüber, noch umgekehrt.
 § 3. Die Arbeitszeit beginnt Montag um 7 Uhr Früh [...] und endet um 6 Uhr Abends. An den folgenden fünf Wochentagen beginnt selbe um 6 Uhr Früh und endet um 7 Uhr Abends. An Samstagen wird um 4 Uhr Nachmittags eingestellt, um die Maschinen und Werkzeuge reinigen zu können. [...] Inwiefern eine Verkürzung der festgesetzten regelmäßigen Arbeitszeit durch früheren Schluss [...] an Ostern, Pfingsten und Weihnachten vorhergehenden und nachfolgenden Tagen [...] eintreten kann, bleibt dem Ermessen der Direktion überlassen.

§ 8. Wenn ein in der Fabrik Bediensteter die Arbeitszeit nicht genau einhält, betrunken ist [...], wenn er eine ihm von seines Vorgesetzten aufgetragenen Arbeit nicht verrichtet, puschet [...], unterliegt er unter Vorbehalt der so gleichen Entlassung einer Geldstrafe. [...]

§ 16. Wenn die Notwendigkeit eintreten sollte, dass an Sonn- und Feiertagen gearbeitet werden müsste, so wird es durch Anschlag bekannt gemacht, und hat sich dann jeder dieser Anordnungen zu fügen.

Steyr, den 24. November 1871

Die General-Direktion der österreichischen Waffen-Fabrik: Josef Werndl

Zitiert nach Pfaffenwimmer, M. (1985). Die wirtschaftliche und soziale Entwicklung der „Österreichischen Waffenfabriks-Aktiengesellschaft“ unter der Leitung des Generaldirektors Josef Werndl 1869-1899. Dissertation: Wien, S. 239ff.

Quelle Q2 (gekürzt durch den Autor)

Nachträgliche Aufzeichnungen (1918) des Arbeiters Adolf Gschwind, der ab 1900 als Fabrikarbeiter angestellt war. Die Aufzeichnungen enthalten auch eine Passage über jene Fabriklocke, die in den ersten zwei Jahrzehnten seiner Tätigkeit den Arbeitstag taktete.

Im Sommer wurde um 7 Uhr mit Arbeiten angefangen. Eine Viertelstunde vorher wurde mit der Fabriklocke das erste Zeichen geläutet. (...) Punkt 7 Uhr wurde mit ein paar Schlägen das zweite Zeichen gegeben. Fünf Minuten nach dem zweiten Zeichen wurde das Fabriktor endgültig geschlossen.

Quelle: https://wiki.stadtgeschichte-grenchen.ch/mediawiki/images/5/51/Die_Uhrenfabrik_Eterna_im_Jahre_1901.pdf [Zugriff am 14. April 2019].

Quelle Q3 (sprachlich vereinfacht und gekürzt durch den Autor)

Rundschreiben von Josef Werndl, Fabrikdirektor der Österreichischen Waffen-Fabrik in Steyr, 3. Mai 1875

*An die Arbeiter der österreichischen Waffenfabriks-Gesellschaft in Steyr.
 Ich habe darauf hingewiesen, dass es sehr wünschenswert wäre, wenn jene Arbeiter, bei denen es notwendig ist, auch über die gewöhnliche Arbeitszeit hinaus tätig sind, um nicht genötigt zu sein, zu viele Arbeiter heranzuziehen. Bei dieser Anordnung habe ich die große Wohnungsnot und den Umstand vor Augen gehabt, dass unsere Produktion innerhalb weniger Monate beendet sein muss und dann viele der neu angestellten Arbeiter entlassen werden müssten.*

Zitiert nach Pfaffenwimmer, M. (1985). Die wirtschaftliche und soziale Entwicklung der „Österreichischen Waffenfabriks-Aktiengesellschaft“ unter der Leitung des Generaldirektors Josef Werndl 1869-1899. Dissertation: Wien, S. 176ff.

Quelle Q4 (Auszug)

Das Flugblatt mit den „Zehn Geboten des Achtstundentags“ wird rund um den 1. Mai 1890 verteilt. Er enthält zehn Argumente für die Verkürzung der täglichen Arbeitszeit aus Sicht der Gewerkschaften.

Bei achtstündiger Arbeitszeit steigen die Löhne, weil die Arbeitslosen, welche unablässig auf die Löhne drücken, verringert werden.

Bei achtstündiger Arbeitszeit wird der Verdienst größer, und man kann die Kinder in die Schule anstatt in die Fabrik schicken.

Bei achtstündiger Arbeitszeit bleiben noch acht Stunden zur Ruhe, acht Stunden zur Belehrung, Aufklärung und zum Vergnügen.

Bei achtstündiger Arbeitszeit wird das Bedürfnis nach weiterer Verringerung der Arbeitszeit wachgerufen.

Flugblatt „Zehn Gebote des Achtstundentags“. Zitiert nach Schwanninger, F/Wegschaider, A. (2013). Auf dem Weg zu einer gesünderen Arbeitswelt. Linz: Oberösterreichische Gebietskrankenkasse, S. 55.

Quelle Q5 (sprachlich vereinfacht und gekürzt durch den Autor)

Erschienen in der Zeitung „Alpenbote“, 3. Mai 1875. Die Zeitung wurde von Josef Werndl mitfinanziert.

Da nun diese meine Anordnung wenig beachtet wurde, habe ich in meinem Rundschreiben vom 1. April neuerdings darauf aufmerksam gemacht, dass ich aus erwähnten Gründen unbedingt auf der genauen Einhaltung der vorgeschriebenen Arbeitszeit bestehen müsse und dass ich mit einer allgemeinen Lohnreduktion vorgehen werde, wenn meinen Anordnungen nicht nachgekommen würde. [...] Ich kann nicht auf die gewünschte Reduktion der Arbeitszeit auf 10 Stunden täglich eingehen, um die Konkurrenzfähigkeit unserer Fabrik nicht zu schwächen.

Zitiert nach Pfaffenwimmer, M. (1985). Die wirtschaftliche und soziale Entwicklung der „Österreichischen Waffenfabriks-Aktiengesellschaft“ unter der Leitung des Generaldirektors Josef Werndl 1869-1899. Dissertation: Wien, S. 176ff.

Der Codex Mendoza – eine Bildergeschichte der Azteken

Geschichtsdidaktischer Hintergrund

Heutzutage sollte es keiner Forderung mehr bedürfen, Globalgeschichte im Geschichtsunterricht zu integrieren bzw. als elementaren Bestandteil anzusehen (Popp, 2003). Zu einer großen Veränderung führte hierbei der neue Lehrplan für die Unterstufe, welcher das erste Mal Globalgeschichte als Verpflichtung beinhaltet (Hellmuth & Kühberger, 2016). Wenn man Schulbücher wie Christoph Kühberger (2015) als Medien der Veränderung von Lernkulturen und Inhalten auffasst, dann ist ein klarer Wandel quantitativer Natur abzulesen. Vergleicht man approbierte Schulbücher basierend auf dem Lehrplan von 2008 mit denjenigen ab 2016, ist festzuhalten, dass die absolut dominante europäische Geschichte zugunsten von globalgeschichtlichen Verflechtungen und Inhalten der Politischen Bildung zurückgedrängt wurde und wird. Darüber hinaus ging vor allem die Befassung mit der „österreichischen“ Nationalgeschichte zurück. Hält man jedoch der quantitativen Analyse eine qualitative entgegen, fällt auf, dass man sich nach wie vor in Österreich stark am Narrativ der europäischen Entdeckungsfahrten mit ihrem Helden Kolumbus orientiert (Haller, in Vorbereitung). Dies bedeutet, dass die Debatte um den Postkolonialismus nur oberflächlich geführt wird. So ist es auch nicht verwunderlich, dass Bernd-Stefan Grewe (2016) seinen Aufsatz „Geschichtsdidaktik postkolonial“ damit beginnen kann, eine Geschichte zu erzählen, welche den gemeinen Leser / die gemeine Leserin an der Nase herumführt und sich eben nicht auf Kolumbus bezieht.

Eine Möglichkeit, sich bewusst und kritisch mit europäischen und außereuropäischen Sichtweisen im Hinblick auf den Beginn der Neuzeit auseinanderzusetzen, stellt für uns der Codex Mendoza dar. Hierbei besteht die Chance darin, kulturelle, historische sowie materielle Übersetzungen von einer Kultur in eine andere zu thematisieren.

Der Codex Mendoza ist eines von nur wenig erhaltenen Dokumenten aus der späten präkolumbischen Geschichte, auch wenn zu konstatieren ist, dass der Entstehungskontext bereits auf den europäischen Eingriff von außen rückschließen lässt. Der Codex ist nach Antonio de Mendoza benannt, der von 1535 bis 1550 Vizekönig von Spanien war. Obwohl die Provenienzfrage ungeklärt ist, geht man davon aus, dass der Codex in etwa 1541 entstanden ist. Grundsätzlich handelt es sich um ein für den „spanischen“ König Karl V.

erstelltes Dokument, welches aus drei Teilen, der Geschichte, dem Tributsystem und den gesellschaftlichen Traditionen der 1521 untergegangenen aztekischen Kultur besteht, und dies in der bildlichen Sprache *nahuatl*, basierend auf der oralen Kultur, darstellt. Die in Bildern erzählte Geschichte wurde von einem spanischen Übersetzer in dessen Sprache übersetzt und die Szenen wurden erklärt. Hervorzuheben ist, dass europäische und mesoamerikanische Elemente, also Text und Bild kaum vermischt werden, sondern als zwei Erzählweisen nebeneinanderstehen. Darüber hinaus wird die Kultur des Bilder-Schreibens und Erzählens sowie der Akt des Übersetzens selbst reflektiert. Die berühmte Darstellung des Palasts von Moctezuma wird in der Forschung als die einzige europäisierte Visualisierung eingeschätzt. Gerade die Darstellungen des Lebens und der Rituale zeigen anhand einer Bildergeschichte die für den Geschichtsunterricht geforderte Alterität und Historizität (Lücke, 2012). Nicht vergessen werden darf aber, dass der Codex klarerweise als Zurschaustellung der imperialen Gewalt Karls V. über die neue Welt zu interpretieren ist, also dazu auffordert die Geschichte im Sinne von verschiedenen Exotica, welche sich auf dem alten Kontinent zu verbreiten begannen, zu „ergreifen“ und zu „begreifen“. Der Codex erreichte nie seinen Adressaten und gelangte über verschlungene Wege 1659 in die Bodleian Library nach Oxford. Mehrere auch digitale Ausgaben wurden danach angefertigt (Berdan & Anwalt, 1997).

Lehrplanbezug

Der österreichische Lehrplan für die Sekundarstufe I weist in der 3. Klasse das Modul 2 (Historische Bildung) auf: Begegnungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden. Die Unterrichtseinheit zum Codex Mendoza passt zur Kompetenzkonkretisierung „Schriftliche und bildliche Quellen beschreiben, analysieren und interpretieren“ sowie zur thematischen Konkretisierung „Kulturkontakte analysieren und dabei gegenseitige Wahrnehmungen ermitteln“.

Allgemeine Hinweise zur Umsetzung und Erwartungshorizont

Der Codex Mendoza stellt eine seltene Gelegenheit dar, mit Kindern des 21. Jahrhunderts in die fremde Welt der Azteken um 1500 quellenbasiert einzutauchen und sich aus der aztekischen Perspektive der

politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Bedingtheit einer präkolumbischen Gesellschaft anzunähern. Dementsprechend fördert man mit der Auseinandersetzung Multiperspektivität, da erst durch eine angeleitete Perspektivenübernahme die Quelle verständlich werden kann (Bergmann, 2016³). Der in diesem Beitrag ausgewählte Ausschnitt aus dem Codex konzentriert sich auf vier Bildtafeln, die sich mit dem Lebensabschnitt von der Geburt bis zum Erwachsenwerden beschäftigen, also aus dem dritten Teil des Codex stammen. Wir haben uns bewusst für diese Bildtafeln entschieden, da sie einen lebensweltlichen Bezug für die Schüler*innen aufweisen. Es gilt zunächst, die Quelle an sich besser kennenzulernen, indem die Schüler*innen durch eine historische Quellenanalyse die Ausschnitte Schritt für Schritt entschlüsseln. Folglich werden auch gemeinsame, verbindende Elemente in der Quelle gesucht. Besondere Herausforderung und zugleich Chance ist die Quellengattung selbst: Kinder wachsen auch heute noch mit Bilder Geschichten unterschiedlichster Art auf. Bilderbücher gelten als klassische Kleinkinderliteratur und werden zur Beobachtung und Förderung sprachlicher Fähigkeiten im Kindergarten eingesetzt. Aber auch in der Primarstufe und im Deutschunterricht der Sekundarstufe I wird die Bilder Geschichte als sprachliches Gestaltungsmittel verwendet (Füssenich, Geisel & Schiefele, 2018). Die Form der Narration ist also Schüler*innen der 7. Schulstufe nicht unbekannt. Der Codex Mendoza weist als Medium einen gewissen Wiedererkennungseffekt und eine trügerische Nähe auf. Die Quelle an sich fordert die Schüler*innen nämlich zum historischen Denken heraus, indem Alterität und Historizität im Fokus stehen (Lücke, 2012). Insbesondere die Alterität des gesellschaftlichen Entwurfs sollte auf die Schüler*innen eine kontroverielle Wirkung haben: Die festgefahrenen und rituell bestätigten Strukturen widersprechen einer demokratischen, offenen Gesellschaft in vielen Punkten. Dies könnte auch der mögliche Anschlusspunkt für eine intersektionelle Analyse sein, indem bewusst darauf hingewiesen wird, wie Differenzen anhand der Kategorie *gender* in dieser Gesellschaft erzeugt wurden (Lücke, 2012). Die anzufertigende Tabelle hinsichtlich der Unterscheidung zwischen einem männlichen und weiblichen Lebensweg dient dazu, die im Hinblick auf die Kategorie *gender* stark stratifizierte Gesellschaft derjenigen der Schüler*innen gegenüberzustellen. Das Herausarbeiten von Merkmalen dient der weiteren Analyse der gesellschaftlichen Strukturen. Aufgabe fünf leitet zum Zusammenhang zwischen Bild und Text über, indem die bildlich dargestellten Gewohnheiten in unser Schriftsystem vor dem Hintergrund der Frage, ob es möglich ist, die bildliche Darstellung des 16. Jahrhunderts zu dechiffrieren, übertragen werden. Die Entschlüsselung und der Transfer in die eigene Sprache

können sich als schwierig gestalten. Das Problem liegt in den speziellen kulturell bedingten Bildcodes, deren semantische Bedeutungen nicht so leicht zu „knacken“ sind. In dieser Hinsicht weckt die Beschäftigung mit dem Codex eine „detektivische“ Leidenschaft bei Schüler*innen, die mit speziellen Hinweisen in den Arbeitsaufgaben unterstützt wird. Die letzten beiden Aufgaben sind insofern eine große Herausforderung, als man die bildliche Quelle in einem eigenen Text verschriftlichen muss. Die Rekonstruktion verlangt von den Schüler*innen neben beim Schreibprozess wirksamen epistemischen Basiskonzepten wie Auswahl, Belegbarkeit oder Perspektive (Hellmuth & Kühberger, 2016) auch Empathie, was wiederum für Multiperspektivität spricht. Die letzte Aufgabe sollte auch kreative Lösungswege zulassen.

Die nun folgenden Beschreibungen der Tafeln beruhen auf Berdan & Anawalt (1997):

Q1, S. 141–151; Q2, S. 153–157; Q3, S. 161–165; Q4, S. 166–171.

Konkrete Hinweise zu Q1

(folio 57r – https://commons.wikimedia.org/wiki/Codex_Mendoza#/media/File:Codex_Mendoza_folio_57r.jpg):

Es sind drei Szenen dargestellt: oben links: Geburt, oben rechts: Namensgebung – unten: Widmung des Kindes.

Ad Geburt: Man sieht die Mutter mit dem neugeborenen Kind in einem Babykorb. Die vier Ringe geben den Zeitraum zwischen der Geburt und der Zeremonie der Namensgebung an: Es sind vier Tage. Die gepunktete Linie zeigt die Verbindung zwischen Szenen an, die Sprechblase, dass von der jeweiligen Person etwas gesagt wird. Man weiß von Bernardino de Sahagún, der mehrere Studien über die Azteken vorgelegt hat (Bernhard, 2013, S. 118ff.), dass Mädchen und Buben in gleicherweise in dieser Kultur willkommen geheißen und beschenkt worden sind.

Ad Namensgebung: Man sieht die Hebamme mit dem neugeborenen Baby in der Hand. Auf der Schilfmatte steht ein Wassertrög für die rituelle Reinigung. Die Fußabdrücke zeigen an, dass das Baby um den Wassertrög herumgetragen wird. Oberhalb der Matte hängen fünf Gegenstände, die mögliche Karrierewege eines Buben symbolisieren: ein Schild mit vier Pfeilen, die Ahle (= Stechwerkzeug) eines Tischlers, das Messer eines Federhandwerkers, der Pinsel eines Schreibers und das Werkzeug eines Goldschmiedes. Unterhalb der Matte sind drei Gegenstände für das zukünftige Arbeitsleben eines Mädchens: ein Besen, eine Spindel umwickelt mit einem Baumwollfaden, ein Korb zur Aufbewahrung der Spinn- und Webutensilien. Rechts sitzen drei Buben, die den Namen des Neugeborenen

laut ausrufen. Vor ihnen steht ein Korb mit getrockneten Maiskörnern, das traditionelle Essen zum Fest. Ad Widmung des Kindes: Rund um den Babykorb sitzen links die Mutter und der Vater und rechts oben der Priester, der dem *calmecac*, der Priesterschule für Buben und Mädchen, vorsteht, und rechts unten der Direktor des *telpochcalli*, wo Kriegskunst und rituelle Tanzkunst gelehrt wurden. In der Widmungszeremonie wurde das Baby schon bei seiner Geburt einer dieser zukünftigen Ausbildungsstätten zugewiesen. Die spanische Bildunterschrift unter dem Korb erklärt, dass dieses Kind dem Tempel geweiht wird, also für die Priesterausbildung vorgesehen ist.

Konkrete Hinweise zu Q2

(folio 58r – https://commons.wikimedia.org/wiki/Codex_Mendoza#/media/File:Codex_Mendoza_folio_58r.jpg):

M2 zeigt die Kindererziehung im Alter von drei bis sechs Jahren. Die blauen Punkte bedeuten jeweils ein Jahr. Das Bild ist nach den Jahren in vier Abschnitte aufgeteilt, jeder Abschnitt in zwei Spalten: links die Buben- und rechts die Mädchenerziehung. Die runden Scheiben sind Tortillas und zeigen die Essensration pro Tag an.

Abschnitt 1: Erziehung von Dreijährigen

Der Vater ist für die Buben- und die Mutter für die Mädchenerziehung zuständig. Die Kinder haben noch keine klaren Aufgaben zugewiesen bekommen. Die ähnliche Kleidung und Haltung zwischen Vater und Sohn bzw. Mutter und Tochter zeigen an, dass die Kinder diesen nacheifern sollen. Buben und Mädchen haben beide kurz geschnittene Haare. Azteken glaubten, dass dieser Haarschnitt der Gesundheit der Kinder dienlich sei. Mädchen sowie Buben bekommen die gleiche Essensration: eine halbe Tortilla.

Abschnitt 2: Erziehung von Vierjährigen

Die Vierjährigen bekommen nun eigene Lern- und Arbeitsfelder zugewiesen: Der Sohn wird nun trainiert, das Haus zu verlassen und außerhalb Waren zu besorgen. Er trägt eine Schale mit Wasser. Das Mädchen bleibt im Haus und wird nun in eine für die aztekischen Frauen typische weibliche Tätigkeit eingeführt: das Spinnen. Die Mutter macht es vertraut mit den Gegenständen in ihrem Handarbeitskorb. Zum Essen gibt es nun eine Tortilla pro Mahlzeit.

Abschnitt 3: Erziehung von Fünfjährigen

Die getrennte Erziehung geht weiter: Das Mädchen trägt nun ein längeres Kleid, der Bub ist weiterhin ohne Lendenschurz. Das Mädchen bekommt nun genauere Instruktionen, wie es mit einer Spindel umgehen muss, der Bub bzw. nun zwei Buben haben die Aufgabe un-

terschiedliche, eher leichtgewichtige Waren, z.B. Gras zum Besenmachen, grünes Feuerholz oder Knochen, nach Hause zu bringen. Sie verwenden ihren Umhang als Tragevorrichtung.

Abschnitt 4: Erziehung von Sechsjährigen

Es gibt zusätzliche Aufgaben: Das Mädchen, das nun schon so dasitzt wie ihre Mutter, praktiziert nun selbst das Spinnen. Die Buben gehen nun auch auf den Marktplatz, symbolisiert durch eine Scheibe, wo sie alles einsammeln sollen, was auf den Boden fällt. Der eine Bub hält einen Feigenkaktus in der Hand, der andere sammelt heruntergefallene Maiskörner in einer Schale.

Konkrete Hinweise zu Q3

(folio 60r – https://commons.wikimedia.org/wiki/Codex_Mendoza#/media/File:Codex_Mendoza_folio_60r.jpg):

Das Bild ist geteilt in vier Abschnitte, getrennt nach Mädchen- und Bubenerziehung, die sich mit dem 11., 12., 13. und 14. Lebensjahr beschäftigen. Auch die körperliche Bestrafung von Kindern wird hier dargestellt.

Abschnitt 1: Erziehung von 11-Jährigen

Ein elfjähriger Bub wird bestraft. Er wird über ein Feuer aus getrockneten Chilis gehalten, das einen besonderen ätzenden Rauch erzeugt. Das Mädchen sitzt beim Chili-Feuer und wird von ihrer Mutter bedroht.

Abschnitt 2: Erziehung von 12-Jährigen

Strafmaßnahmen: Der Bub wird an Händen und Füßen gefesselt und nackt auf den feuchten Boden hingelegt. Er weint. Das Mädchen muss in der Nacht (Halbkugel mit Augen) das Haus fegen.

Abschnitt 3: Erziehung von 13-Jährigen

Die Bestrafung ist nun kein Thema mehr. Die Aufgaben werden weitgehender, auch die Essensration wird größer. Der Bub transportiert Binsen mit einem Tragriemen und fährt diese mit dem Kanu nach Hause. Er trägt nun einen Lendenschurz. Das Mädchen mahlt auf einen Mühlstein Mais und backt auf einer runden Backstelle Maiskuchen.

Abschnitt 4: Erziehung von 14-Jährigen

Der Bub lernt mit einem Netz fischen und das Mädchen lernt weben.

Konkrete Hinweise zu Q4

(folio 61 – https://commons.wikimedia.org/wiki/Codex_Mendoza#/media/File:Codex_Mendoza_folio_61r.jpg):

Das Bild zeigt die Entscheidung bzw. den wesentlichen Übergang zum Erwachsenwerden mit 15 Jahren.

Der Vater links spricht zu seinen beiden Söhnen. Zwei Sprechblasen könnten andeuten, dass es sich um eine längere Ansprache über ihre Zukunft handelt. Die beiden Söhne gehen nun in unterschiedliche Internatschulen. Die eine wird *calmecac* genannt. Das ist eine Tempelschule. Vor dieser sitzt der Oberpriester, um den neuen Schüler in Empfang zu nehmen. *Calmecac* war die anspruchsvollere Schule. Sie ermöglichte auch den Aufstieg in hohe politische und juristische Ämter. Der andere Sohn geht in das *telpochcalli*, also „in das Haus der Lieder“. Hier wurde man, wie oben bereits erwähnt, sowohl in der Kunst des zeremoniellen Gesangs als auch in der Kriegskunst ausgebildet. Buben und Mädchen konnten diese Schulen besuchen.

Der untere Teil ist dem damals für ein 15-jähriges Mädchen wichtigsten Ereignis gewidmet: der Hochzeit. Die Zeremonie fand in der Nacht statt und beginnt in der Darstellung am unteren Bildrand. Eine Frau, die die Ehe vermittelt hat, begleitet von vier jungen Frauen, trägt in einem Fackelzug die Braut zum Haus des Bräutigams. Das Haus wird durch den viereckigen Rahmen symbolisiert. Darin sitzen dann das mit seiner Kleidung verbundene Brautpaar auf einer Binsenmatte. Um sie herum sind vier ältere Personen, die ihnen gute Ratschläge für die Ehe geben. Hinter dem Brautpaar ist eine Feuerstelle mit einer Schale von Kopal-Weihrauch,

um den Gott Xiuhtecuhtli zu ehren. Vor dem Brautpaar stehen ein Korb mit Maiskuchen, ein Topf mit Truthahnfleisch, ein großer Krug und ein Becher mit *pulqhe*, einem alkoholischen Getränk aus Agaven.

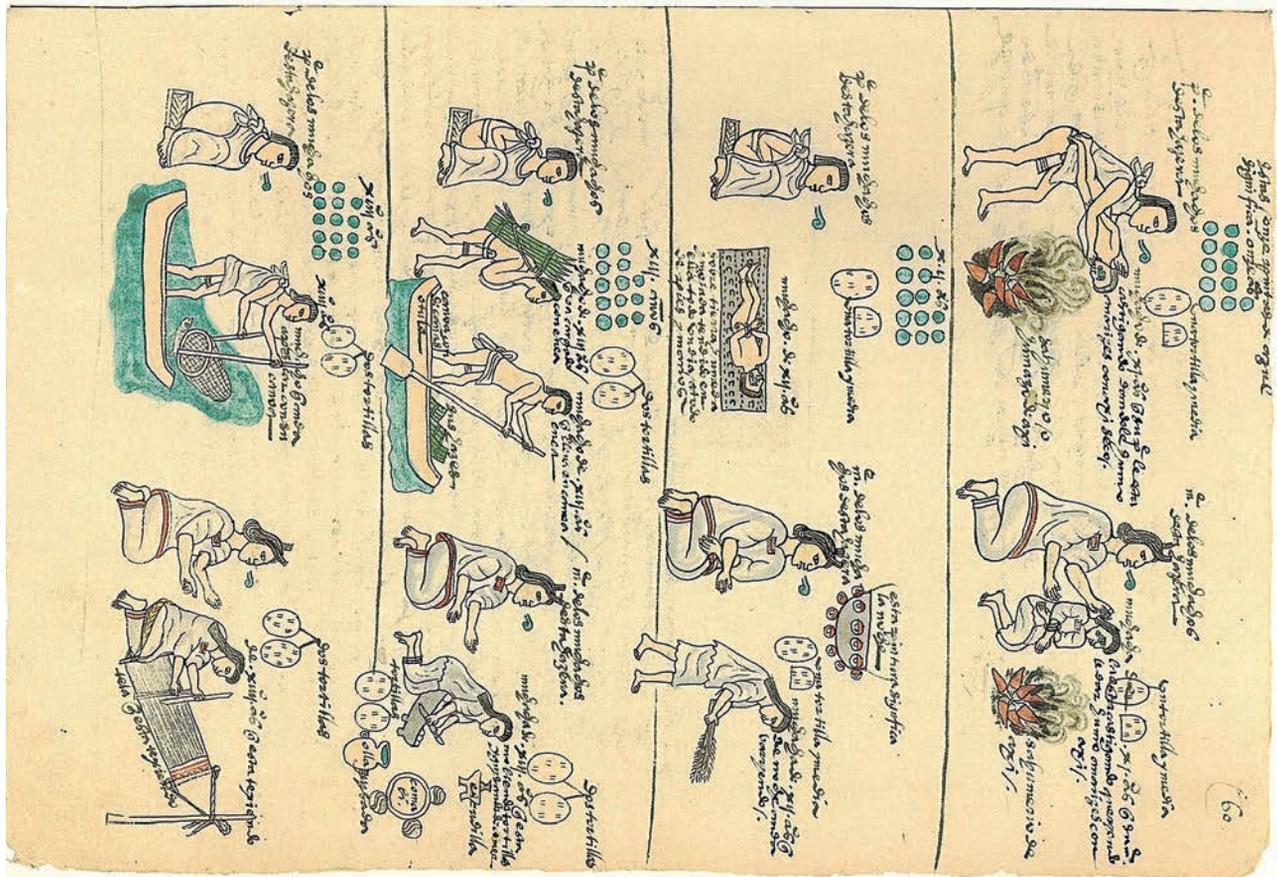
Möglichkeiten zur Differenzierung

Die Aufgaben weisen pro Bearbeitungsschritt verschiedene Anforderungsbereiche auf. Dies bedeutet, dass es jederzeit möglich ist, ausgewählte Aufgaben im Unterricht zu machen oder auch nur eine, um spezifisch Kompetenzen oder Teilkompetenzen anzubahnen. Demgemäß findet man in den Klammern jeweils den Hinweis auf die spezifische Kompetenz (HM = Historische Methodenkompetenz) und einen auf die Anforderungsbereiche (1 bis 3). Insgesamt bieten sich auch weitere Auszüge aus dem Codex an, um die Geschichte oder auch das Tributsystem näher zu analysieren. Wir haben in unserem Beispiel einen lebensweltlichen Bezug hergestellt. In Hinsicht auf die letzten Aufgabenstellungen ist festzuhalten, dass Schwierigkeiten bei eigenen Narrationen auftreten können. Hierbei sollte die Möglichkeit geschaffen werden, den eigenen Lebensweg kreativ, zum Beispiel durch eine Bildgeschichte, zu gestalten.

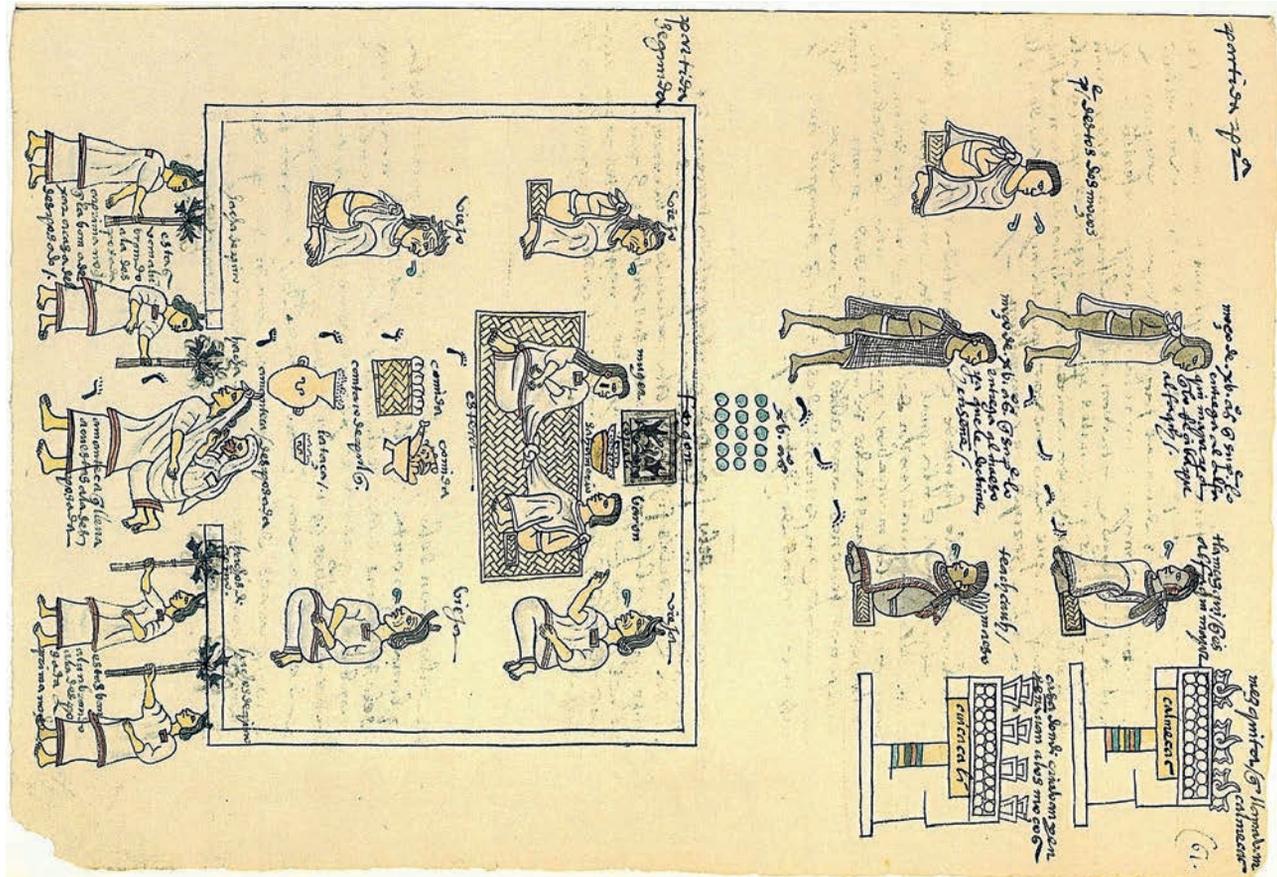
Literaturverzeichnis

- Berdan, F. & Anawalt, P. (Hrsg.). (1997). *The Essential Codex Mendoza*. Berkeley: University of California Press.
- Bernhard, R. (2013). *Geschichtsmymen über Hispanoamerika. Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts*. Göttingen: V&R Unipress.
- Bergmann, K. (2016³). *Multiperspektivität: Geschichte selber denken*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Füssenich, I., Geisel, C. & Schiefele, C. (2018). *Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Grewe, B.-S. (2016). *Geschichtsdidaktik postkolonial. Eine Herausforderung*. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 15, 5–30.
- Haller, M. (in Vorbereitung). *James Cook als globalgeschichtliches Thema im Geschichtsunterricht* (nicht veröffentlichte Diplomarbeit). Leopold-Franzens Universität Innsbruck.
- Hellmuth, T. & Kühberger C. (2016). *Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“*. Abgerufen von: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/GSKPB_Sek_I_2016_-_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26-09-2016.pdf?6kdmf5.
- Kühberger, C. (2015). *Welt- und globalgeschichtliche Aspekte in österreichischen Geschichtsschulbüchern*. In C. Kühberger & P. Mitnik (Hrsg.), *Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich* (S. 57–71). Innsbruck: Studienverlag.
- Lücke, M. (2012). *Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik*. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band I* (S. 136–146). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Österreichischer Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung. Abgerufen von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01>.
- Popp, S. (2003). *Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung*. In S. Popp & J. Forster (Hrsg.), *Curriculum Weltgeschichte. Globale Zusammenhänge für den Geschichtsunterricht* (S. 86–97). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Quelle Q3: Erziehung von Mädchen und Buben Codex Mendoza, f. 60r



Quelle Q2: Lebensentscheidungen mit 15 Jahren Codex Mendoza, f. 61r



Aufgabenstellungen

1. (HM 2)	<p>Findet folgende Personen und Dinge in den einzelnen Bildern und erzählt die Handlung:</p> <p>Q1: Mutter (2x) – Vater – Hebamme mit Säugling – Lehrer – Priester mit langen Haaren – 3 Buben, die den Namen des Säuglings rufen – 4 Ringe (= vier Tage) - Waschtrog auf Schilfmatte – Füße, die den Weg anzeigen – Zeichen für einen Mann: Werkzeuge, Pfeile und Schild – Zeichen für eine Frau: Besen, Spindel und Arbeitskorb</p> <p>Q2: Holzbündel – Grasbündel – Spindel (= Gerät, mit dem man aus (Baum-) Wolle Fäden macht) – rote Scheibe (= Marktplatz) – Schalen zum Sammeln von Resten.</p> <p>Q3: stinkender Rauch von speziellen Früchten – gefangener Knabe auf nassem Boden – Mädchen mit Besen – Halbkugel mit Augen (= Nacht) – Mühlstein für den Mais – runde Backstelle für Maiskuchen – Webstuhl – Kanu zum Transport von Schilf – Fischnetz.</p> <p>Q4: Zwei jugendliche Knaben – Priester vor Tempel zur Ausbildung von Priestern und Beamten – Lehrer vor Schule für Allgemeinbildung und Kriegswesen – viereckiger Rahmen (= Haus des Bräutigams) – eine die Braut tragende Vermittlerin – vier Frauen mit Fackeln – vier Trauzeugen – in der Kleidung verbundenes Brautpaar - Korb mit Maiskuchen – Topf mit Truthahnfleisch – großer Krug – Becher mit Alkohol.</p>
2. (HM 2)	<p>Ermittelt folgende Informationen in allen vier Bildern (Q1, Q2, Q3, Q4):</p> <p>Ein blauer Punkt bedeutet ein Jahr; eine Tortilla (= Maiskuchen) die Nahrung, die ein Kind pro Tag an Fleisch, Gemüse oder Fisch bekommt. Arbeitet die Antworten auf folgende Fragen heraus: Über welche Altersstufen wird berichtet? Wie ändert sich der Essensanteil? Ist er unterschiedlich bei Mädchen und Buben?</p>
3. (HM 1)	<p>Stellt die unterschiedlichen Aufgaben von Mädchen und Jungen je nach Alter fest und erstellt dazu eine Tabelle.</p>
4. (HM 2)	<p>Arbeite die vier dargestellten Strafen für Kinder in Q3 heraus.</p>
5. (HM 3)	<p>Begründe entlang der Quellen Q1-Q4, ob du den folgenden Aussagen zustimmst:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mädchen und Buben wurden gleich erzogen. • Mädchen und Buben wurden in der Erziehung bestraft, Mädchen weniger streng. • Mit 15 Jahren wurden Mädchen verheiratet. Buben gingen zur Schule, um Krieger, Priester oder Beamter zu werden.
6. (HM 3)	<p>Du hast den Auftrag, in einem Kinderlexikon einen Artikel (ca. 150 Wörter) über das Leben von Kindern und Jugendlichen im Aztekenreich zu verfassen. Als Quellengrundlage dient dir der Codex Mendoza und die Webpages https://de.wikipedia.org/wiki/Codex_Mendoza und https://de.wikipedia.org/wiki/Aztekencodices.</p>
7. (HM 1)	<p>Der Codex Mendoza ist für König Karl V. hergestellt worden, damit er mehr über seine neuen Untertanen erfahre. Schau genau auf die Bildtafeln und vervollständige folgenden Satz: Damit Karl V. die Bildergeschichte der Azteken gut verstehen kann, wollte man ihm helfen und hat die Bilder mit ergänzt.</p>
8. (HO 1)	<p>Die aztekischen Kinder lebten ca. 500 Jahre vor euch. Auch 500 Jahre nach euch wird es Kinder geben, die sehr daran interessiert sind, etwas über euer Leben zu erfahren. Fasst zusammen, was eure Aufgaben von der Geburt bis zum 15. Lebensjahr sind. Vergleicht diese mit den Aufgaben der aztekischen Kindern und Jugendlichen. Zeigt wesentliche Unterschiede auf.</p>

Bildung und Ausbildung im Mittelalter: Die Recherchefähigkeit entlang einer historischen Fragestellung entwickeln

Methodisch-didaktische Hinweise

Innerhalb der historischen Methodenkompetenzen nimmt die historische Re-Konstruktionskompetenz eine zentrale Rolle ein. In dem vorliegenden Kapitel soll eine Teilkompetenz im Zentrum stehen, nämlich die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, „entlang einer historischen Fragestellung fachspezifische Recherchefähigkeiten zu entwickeln“ (Kühberger 2016, S. 24). Bei der Heuristik, neben der Quellenkritik der grundlegende Bereich der Re-Konstruktionskompetenz, ist die Auswahl geeigneter Quellen für die Beantwortung einer Fragestellung wichtig. (Schreiber, 2007, S. 200) Die Schüler*innen sollen bei der Recherche entlang einer historischen Fragestellung zuerst Fragen an die Vergangenheit stellen, um danach adäquate Quellen zur Beantwortung der Fragestellung zu finden. Bei historischen Fragen handelt es sich um spezifische Fragen, die wenigstens zwei Zeitpunkte miteinander verbinden, von denen mindestens einer in der Vergangenheit liegt. (Kühberger 2016, S. 28-29) Der Umgang mit Quellen soll sich also nicht darin erschöpfen, festzustellen, wie es früher war, sondern es soll eine Verbindung vom Früher ins Jetzt bis in die Zukunft aufgezeigt werden. Nach Sauer (2018, S. 213) richten sich historische Fragen auch darauf, etwas Vergangenes zu verstehen und dadurch die Vergangenheit deuten zu können.

Da das Material für die 2. Klasse NMS/AHS konzipiert ist, wurde beim vorliegenden Unterrichtsmaterial eine didaktische Reduktion vorgenommen, um den Schwierigkeitsgrad zu senken. Es ist nicht nötig, dass Schüler*innen in der Unterstufe selbst geeignete Texte finden, die durch historische Fragen an sie zu Quellen werden. Hier ist zu betonen, dass Überlieferungen aus der Vergangenheit ja erst dadurch zu Quellen werden, weil Erkenntnisse über die Vergangenheit aus ihnen bezogen werden sollen. (Goetz, 1993, S. 62) Auch Sauer (2018, S. 216) betont, dass Heuristik, also die Beschaffung von Quellen, in der Unterrichtssituation bestenfalls simuliert werden kann, indem den Schüler*innen verschiedene Quellen zur Verfügung gestellt werden und es ihre Aufgabe ist, selbstständig zu untersuchen, welche Quelle/n Aufschluss über die gestellte Frage geben kann/können. Beide Unterrichtsbausteine zeigen, wie eng die Beschäftigung mit historischen Fragen und die Beschaffung von Quellen zusammenhängen und dass es sich somit um einen Überlappungsbereich zwischen historischer Re-Konstruktionskompetenz und historischer Fragekompetenz handelt.

Lehrplanbezug

Das vorliegende Material stellt Bezüge zum Lehrplan 2016 für die Sekundarstufe I her. Darin wird gefordert, die historische Fragekompetenz zu schulen, indem im Geschichtsunterricht „Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden sollen, Fragen an die Vergangenheit zu erkennen und selbst zu formulieren“. Außerdem sollen die Schüler*innen im Unterricht üben, Fragen an die Vergangenheit zu formulieren und Fragen an historische Quellen zu stellen. (BMBWF 2016, BGBl. Nr. 113/2016) Eine spezifische Zuordnung ist zudem zum Modul 3 der 2. Klasse AHS/NMS möglich. Das Modul „Mittelalter“ beinhaltet u.a. die Kompetenzkonkretisierung „Fragen an historische Quellen stellen“ und die thematische Konkretisierung „Lebensweisen in Stadt und Land, wirtschaftlicher und technischer Wandel rekonstruieren.“ (BMBWF 2016, BGBl. Nr. 113/2016)

Hinweise zur Umsetzung

Den Schüler*innen wird eine geeignete Auswahl an Quellen zur Verfügung gestellt. In M1 handelt es sich um eine Textquelle. Die Schüler*innen sollen zuerst ihre Recherchefähigkeiten dahingehend entwickeln, dass sie den Informationsgehalt dieser Quelle einer historischen Fragestellung zuordnen.

Weiters sollen Schüler*innen erkennen, welche Probleme sich bei der Erstellung einer Narration entlang einer Fragestellung aus einer unzureichenden Quellenbasis ergeben können. Dabei sollen die Schüler*innen beispielsweise nicht nur erfahren, dass historische Fragen retrospektivischen Charakter haben, sondern auch, dass die Fragestellung entscheidende Konsequenzen für die Narration hat und vor allem, dass diese zwangsläufig konstruiert, selektiv, perspektivisch und partikulär ist. Ist diese Fähigkeit erreicht, entspricht dies graduell dem „intermediären Niveau“ bei der Teilkompetenz, eine „Fragestellung [zu] definieren“. (Ziegler, 2009, S. 535) Auf diesem Niveau sind auch die Zielvorstellungen der weiteren Arbeitsschritte angesiedelt. Die Schüler*innen sollen eine Methodik wählen und begründen, wie sie anhand einer vorgegebenen Fragestellung weiter recherchieren können. Dabei sollen weitere Informationsquellen diskutiert und zuletzt der Eignungsgrad von bestimmten Internetseiten für die Recherche anhand eines kurzen Kriterienkatalogs analysiert werden.

Für die Arbeitsaufträge in M2 werden fünf weitere Quellen zur Verfügung gestellt. Die Lernenden müssen

zuerst wieder zuordnen, in welchen Quellen sich Informationen zu bestimmten Fragestellungen finden. Danach werden zwei Darstellungstexte zu einer Fragestellung präsentiert. Die Auswahl der Quellen wurde unterschiedlich getroffen. Nicht zuletzt durch diese „Auswahl“-Entscheidungen unterscheiden sich die Darstellungstexte grundsätzlich. Sie beziehen auch nicht alle für die Fragestellung relevanten Quellen ein, wie das für wissenschaftsorientierte Darstellungen geboten wäre. In der Analyse sollen die Schüler*innen Unterschiede in Hinblick auf die Perspektive, die Quellenbasis etc. erkennen. Im letzten Schritt müssen sie die Qualität der Darstellungen bewerten und eine neue Fragestellung zum Quellenmaterial entwerfen.

Differenzierungsmöglichkeiten und Follow-Up-Aktivitäten

Die Bereiche in M1 und M2 sind voneinander relativ unabhängig. M1 konzentriert sich auf Übungen zur Belegbarkeit und Arbeit mit Quellen. Obwohl sich M2 und M3 auf die gleichen Quellen stützen, werden damit unterschiedliche Teilkompetenzen geschult. Je nachdem, ob man sich mit den Schüler*innen eher auf Rechercheaufgaben oder Übungen zur Auswahl von Quellen konzentrieren will, kann man M2 oder M3 auswählen.

Differenzierungsmöglichkeiten sind dahingehend vorhanden, dass bei leistungsstärkeren Klassen oder Schüler*innen die Möglichkeit besteht, zusätzliche Informationsquellen für die Recherche finden und analysieren zu lassen (M1) bzw. weitere Darstellungen zu entwickeln, die sich auf selbst entworfene Fragestellungen zum gleichen Quellenmaterial beziehen (M3).

Literaturverzeichnis

- Goetz, H. (1993). Proseminar Geschichte: Mittelalter. Stuttgart: Ulmer.
- Hartmann, M (2011). Mittelalterliche Geschichte studieren. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Körber, A., Schreiber, W. & Schöner, A. (2007). Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una.
- Kühberger, C. (2016). Historische Fragekompetenz in der Primarstufe. In: A. Becher, E. Gläser & B. Pleitner (Hrsg.), Die historische Perspektive konkret. Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht (S 27-39.) Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sauer, M. (2015). Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Sauer, M. (2018). Textquellen im Geschichtsunterricht. Konzepte-Gattungen-Methoden. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Ziegler, B. (2007). Die Graduierung der Re-Konstruktionskompetenz. In: Körber, A., Schreiber, W. & Schöner, A. (2007). Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una.

Quellenverzeichnis

- Nonn, U., (2003). Quellen zur Alltagsgeschichte im Früh- und Hochmittelalter. Erster Teil. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Nonn, U., (2007). Quellen zur Alltagsgeschichte im Früh- und Hochmittelalter. Zweiter Teil. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Nonn, U., (2012). Mönche, Schreiber und Gelehrte. Bildung und Wissenschaft im Mittelalter. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Thalhofer, F. (1928). Unterricht und Bildung im Mittelalter. München: Josef Kösel & Friedrich Pustet.

Arbeitsaufgaben zur Belegbarkeit und zur Arbeit mit Quellen

Arbeitsauftrag 1

Ermittle, welche Fragestellungen man anhand der Quelle (Q1) beantworten kann. Kreuze entsprechend an und schreibe daneben hin, aus welchem Textbaustein das hervorgeht:

Wie waren die Arbeitsbedingungen von Lehrlingen im Mittelalter (am Beispiel eines Schneiderlehrlings)?

Ja Nein – Textauszug:

Wie veränderte sich die Lehrlingsausbildung während des 16. Jahrhunderts?

Ja Nein – Textauszug:

Mit welchen Aufgaben war Johannes Butzbach konkret betraut?

Ja Nein – Textauszug:

Welche Rolle spielte das Handwerk in der mittelalterlichen Stadt?

Ja Nein – Textauszug:

Ein Magazin zur Bildungsberatung bittet dich nun, unter der Fragestellung „Mittelalterliche Verhältnisse?! – Hat sich der Lehrberuf seit seinen Anfängen im Mittelalter bis heute verändert?“ einen Artikel zu verfassen, der die historische Veränderung der Lehre beleuchtet.

Folgende Inhalte sollen in dem Text behandelt werden:

- Arbeitsbedingungen von Lehrlingen im Mittelalter
- Arbeitsbedingungen von Lehrlingen in der Gegenwart
- Vergleich: Welche Veränderungen sind festzustellen? Wie sind diese Veränderungen zu bewerten?

Zum Verfassen des Artikels stellt man dir eine Quelle aus dem Mittelalter zur Verfügung (sh. Quelle Q1) und schnell stößt du auf Probleme:

Arbeitsauftrag 2

Kreuze an, welche Schwierigkeiten sich ergeben und diskutiere deine Zuordnungen anschließend im Klassenplenum:

Eine Quelle reicht nicht aus, um das mittelalterliche Ausbildungswesen zuverlässig erforschen zu können.	<input type="checkbox"/>
Mittelalterlichen Quellen kann man grundsätzlich nicht vertrauen, da sie aufgrund der nicht vereinheitlichten deutschen Sprache keinen verlässlichen Aussagewert haben.	<input type="checkbox"/>
Die Quelle gibt nur eine Perspektive wieder! Es ist schwierig, ein ausgewogenes und vielschichtiges Bild des mittelalterlichen Alltags aus Quellen zu erhalten. Es haben nämlich nicht alle gesellschaftlichen Gruppen Aufzeichnungen gemacht. Trotzdem müsste ich andere Perspektiven beachten.	<input type="checkbox"/>
Um das Lehrwesen des Mittelalters mit dem heutigen vergleichen zu können, benötige ich auch Informationen aus der Gegenwart.	<input type="checkbox"/>
Um das Mittelalter mit der heutigen Zeit vergleichen zu können, braucht es zwingend auch Quellen aus der griechischen Antike und aus der Urgeschichte.	<input type="checkbox"/>
Möglicherweise muss die Fragestellung geändert werden, um zielgerichtete Informationen aus der Quelle zu erhalten. Die Änderung der Fragestellung hat jedoch Einfluss auf den Text, den ich schreibe.	<input type="checkbox"/>

Arbeitsaufgaben zur Recherche

Arbeitsauftrag 3

Im Fortgang deiner Arbeit machst du dich auf die Suche nach Quellen zur Lehre im Mittelalter. Stelle fest, welche Form der Recherche hierzu (wenig) hilfreich erscheint und begründe, warum du das so siehst.

Ich gebe das Schlagwort „Quelle“ auf google.org ein.	<input type="checkbox"/> hilfreich	<input type="checkbox"/> nicht hilfreich
Begründung:		
Ich gehe ins Museum und schaue mir eine Ausstellung über das mittelalterliche Leben im Donauraum an.	<input type="checkbox"/> hilfreich	<input type="checkbox"/> nicht hilfreich
Begründung:		
Ich ersuche eine*n Archivar*in bei der Quellensuche um Hilfe.	<input type="checkbox"/> hilfreich	<input type="checkbox"/> nicht hilfreich
Begründung:		
Ich leihe mir einen Roman in der Bibliothek zum Thema Mittelalter aus.	<input type="checkbox"/> hilfreich	<input type="checkbox"/> nicht hilfreich
Begründung:		
Ich frage meine Großmutter, wie es früher war.	<input type="checkbox"/> hilfreich	<input type="checkbox"/> nicht hilfreich
Begründung:		
Ich recherchiere im Internet nach Online-Quellensammlungen, zum Beispiel auf den Seiten von Universitäten.	<input type="checkbox"/> hilfreich	<input type="checkbox"/> nicht hilfreich
Begründung:		

Arbeitsauftrag 4

Die Recherche nach Informationen im Internet ist heutzutage ein hilfreiches und beliebtes Mittel, um schnell und unkompliziert zu Ergebnissen zu gelangen. Allerdings läuft man schnell Gefahr, auf Fake-Seiten oder unzuverlässige Angaben zu stoßen.

Folgende Tipps sollen dir helfen, vertrauenswürdige Internetseiten von Fake-Seiten zu unterscheiden.

Zuverlässige Internetseiten ...

- ✓ ... nennen die Urheber der Inhalte.
- ✓ ... gehören vertrauenswürdigen Organisationen an (z.B. dem österreichischen Parlament oder anerkannten Museen).
- ✓ ... weisen keine oder nur ganz wenige Rechtschreibfehler auf.
- ✓ ... beinhalten wenig bis keine Werbung (keine dauernd aufpoppenden Werbefenster).
- ✓ ... sind grafisch nüchtern und übersichtlich gestaltet.
- ✓ ... nennen ihre Informationsquellen.
- ✓ ... werden regelmäßig aktualisiert.
- ✓ ... geben an, woher Bilder kommen/beschafft wurden und wer die Bildrechte innehat.

Die folgenden Internetseiten haben alle mit dem Thema Lehrlingsausbildung im Mittelalter und heute zu tun. **Beurteile nun, ob die Seiten zuverlässig oder nicht zuverlässig sind und begründe deine Wahl anhand der obenstehenden Kriterien:**

- www.oeffentlicherdienst.gv.at/moderner_arbeitgeber/ausbildung/lehre/lehre.html
- <https://www.leben-im-mittelalter.net/blog.html>
- <https://e-hausaufgaben.de/suchen.php?keywords=Schule+im+Mittelalter>
- <https://www.kindersache.de/bereiche/wissen/lernen/schule-im-mittelalter?page=1>

Arbeitsauftrag 5: Diskutiert eure Ergebnisse in der Klasse.

Buchberger/Mattle/Mörwald (Hrsg.):

Mit Quellen arbeiten. Aufgaben für historisches Lernen in der Primar- und Sekundarstufe. Salzburg 2020

Eine Vervielfältigung für unterrichtliche Zwecke ist gestattet.

Arbeitsaufgaben zur Auswahl von Quellen

Arbeitsauftrag 6

Mithilfe welcher Quelle/welchen Quellen (Q2-Q6) lassen sich Erkenntnisse zu folgenden Fragestellungen erlangen? Kreuze die entsprechenden Quellen an.

	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
Welchen Stellenwert hatte körperliche Züchtigung in der schulischen Erziehung?					
Mit welchen Methoden versuchten Kinder und Jugendliche, der körperlichen Bestrafung zu entgehen oder sich zu wehren?					
Welche Ziele wurden mit der körperlichen Bestrafung verfolgt?					

Die Quellen (Q2-Q6) lassen allesamt Rückschlüsse auf den Umgang mit Züchtigung von Schülern im Mittelalter zu. Folgende beide Darstellungstexte kann man anhand der Quellen erstellen. Sie weisen einige Unterschiede auf. Beiden Darstellungstexten liegt die Fragestellung zugrunde: „**Welche Rolle spielte Züchtigung in der Schule im Mittelalter im Vergleich zu heute?**“ Lies beide Texte und erfülle danach die Arbeitsaufträge zu den Texten:

Darstellungstext 1

Kinder wussten sich schon im Mittelalter zu wehren

Im Vergleich zu heute wurden Knaben im Mittelalter häufig und offenbar legal gezüchtigt. Aber die Kinder wussten sich zu wehren und schafften es immer wieder, ihre Lehrer und Aufseher auf die Palme zu bringen. Manchmal konnten sie sich Schläge ersparen, indem sie etwas vorlasen. Manchmal gingen die Streiche so weit, dass sie Leichen in ihr eigenes Bett legten oder gar einen Schuppen anzündeten. So konnten sie gegen die übermäßige Gewalt vorgehen und ihre Situation langfristig verbessern.

Darstellungstext 2

Züchtigung von Kindern im Mittelalter

Im Mittelalter war die körperliche Züchtigung von Schülern noch Normalität. Anders als heute hatte dies keinerlei strafrechtliche Auswirkungen für die gewalttätigen Erzieher*innen. Einfache Vergehen wie längeres Spielen, zu wenig Lernen und vieles mehr hatten Schläge mit der Rute oder andere Gewaltauswirkungen zur Folge. Die meist geistlichen Erzieher und Lehrer waren überzeugt, dass Kinder so Respekt lernen würden, abgehärtet würden und dass sie andere durch die öffentliche Prügelstrafe von Vergehen abgehalten könnten. Teilweise wurden sie zusätzlich gedemütigt, indem man sie dazu zwang, sich nackt auszuziehen. Es gibt auch Berichte über Kinder, die sich in ihrer Verzweiflung mehr oder weniger listig gegen die Schläge wehrten.

Arbeitsauftrag 7

Erfülle folgende Aufgaben zu den Darstellungstexten:

- Arbeite heraus, auf welche Quellen sich die jeweiligen Darstellungstexte beziehen.
- Erläutere, welche weiteren historischen Fragestellungen man mithilfe der Quellen beantworten könnte.
- Kreuze in der Tabelle an, ob du den folgenden Aussagen zustimmst oder nicht und begründe deine Wahl:
- Diskutiere, inwiefern es wichtig ist, dass wissenschaftsorientierte Darstellungen alle für die Fragestellung relevanten Quellen beachten.

Einem ausgewogenen Darstellungstext sollten mehrere Quellen zugrunde liegen.	<input type="checkbox"/> stimme zu	<input type="checkbox"/> stimme nicht zu
Begründung:		
Um ein vielschichtiges Bild zu erhalten, ist es gut, wenn den Quellen unterschiedliche Perspektiven zugrunde liegen. (z.B. Lehrer*innen und Schüler*innen; Arme und Reiche; Adelige und Bauern ...)	<input type="checkbox"/> stimme zu	<input type="checkbox"/> stimme nicht zu
Begründung:		
Eine Darstellung wie jene oben kann die Vergangenheit durchaus vollständig abbilden.	<input type="checkbox"/> stimme zu	<input type="checkbox"/> stimme nicht zu
Begründung:		
Eine Darstellung verändert sich inhaltlich nicht, wenn man die zugrundeliegende Fragestellung ändert.	<input type="checkbox"/> stimme zu	<input type="checkbox"/> stimme nicht zu
Begründung:		

Quelle Q1: Ausbildung in einem Handwerksberuf – Bericht eines Lehrlings

Ich kam zu einem tüchtigen Meister, der einen großen Ruf hatte: Der sollte sich die Mühe geben, mir binnen zwei Jahren seine Kunst beizubringen, wofür ihm der Vater innerhalb jener Frist sechs Goldgulden und zwanzig Ellen Tuch zu geben hatte, davon einen Teil gleich. Was ich bei diesem Meister während der zwei Jahre meiner Lehrzeit ausgestanden habe, auch abgesehen von der Schwierigkeit des Handwerks und der unmenschlichen Nachtwachen, wodurch ein junger Mann körperlich völlig heruntergebracht wird, wie ich von drei oder vier Uhr morgens bis abends neun oder zehn in einem fort arbeiten musste, wie ich geplagt wurde mit Wassertragen, mit Hauskehren, mit Hin- und Herlaufen und Botengängen in und außer der Stadt, an Festtagen mit Schuldeneintreiben und wie ich von dem Meister und der Meisterin und den Diensthöten herbe Worte und mitunter noch härtere Schläge, Kälte, Hitze, Hunger und Durst bis zum Äußersten zu ertragen hatte: was ich auf solche und mehrfache Art für ein Elend ausgehalten habe, das würde kaum in einem großen Buch zu beschreiben sein.

Johannes Butzbach (1477-1516) war Prior im Kloster Laach (Deutschland). In seiner Jugendzeit befand er sich sechs Jahre als fahrender Schüler auf Wanderschaft, bis er schließlich von seinem Vater eine Schneiderlehre vermittelt bekam. Davon berichtet er in dem vorliegenden Textausschnitt, einem Teil seiner Autobiografie, die er 1506 schrieb.

Aus dem Wanderbüchlein des Schneiders Johannes Butzbach
Zitiert nach der Bayrischen Staatsbibliothek digital

Quelle Q2: Der heilige Adalbert als Schüler, 10. Jh.

[...] Wenn der Lehrer sich einmal entfernte, dann verbrachte der Schüler zuweilen den ganzen Tag beim fort-dauern-den Spielen, wie es für den un-steten Sinn der Knaben typisch ist. Und wenn er von der gelernten Lektion nicht ein Wort wusste und der mit Recht erzürnte Lehrer ihn zu züchtigen begann, sagte er: „Verschone mich und ich werde lesen.“ Kaum losgelassen, las er vorzüglich wie einen wohlbekanntem Text. Statt in einer soll er in drei Sprachen [Tschechisch, Deutsch, Latein] dem Lehrer zugerufen haben: „Mein Herr“, während die Rute den Rücken fegte und die brennenden Hiebe das schmerzende Fleisch verletzten. Für die Schüler war es üblich, lateinisch zu sprechen, und niemand wagte es, in Anwesenheit des Lehrers die Volkssprache zu benutzen.

Brun von Querfurt, war ein deutscher Erzbischof und Missionar und verfasste die Vita (literarische Beschreibung des Lebenslaufes) des Heiligen Adalbert, 983-997 Bischof von Prag. Der Verfasser lernte Adalbert nie persönlich kennen, sondern stützte sich bei der Verfassung von dessen Lebenslauf auf eine ältere Vita, die in einem römischen Kloster entstanden ist und sich auf Berichte von Adalberts Stiefbruder und verschiedene andere Quellen stützt. Brun von Querfurt berichtet nun in seiner Biografie folgendermaßen über Adalbert als Schüler. Im Original ist der Text auf Latein.

MGH Scriptorum IV, S. 597. Zitiert nach: Nonn (2003, S. 145)

Quelle Q3: Mönch Ekkehard über außergewöhnliche Maßnahmen gegen die Prügelstrafe, 10. Jh.

Es war, wie erwähnt, der dem heiligen Markus geweihte Tag, und wie es denn die Schülerlein an Festtagen sich oft einbrocken, dass man sie anderntags züchtigt, so hatten sie für Montag durch Fürbitter Vergebung oder richtiger gesagt Aufschub erlangt. Doch am Dienstag erinnerten die Aufseher, die wir Rundengänger nennen, den Lehrer wieder an ihre Vergehen, und da ward allen befohlen sich auszuziehen. Einen der Prügelknaben schickte man in die oberen Räume des Hauses, um die dort verwahrten Ruten herunterzuholen. Der aber riss in der Absicht, sich und seine Kameraden zu befreien, blitzschnell ein brennendes Scheit aus einem Öfchen, steckte es in das trockene Holz nächst dem Dach und fachte es an, soviel Zeit ihm noch blieb. Wie ihm aber die Aufseher zuriefen, weshalb er säume, schrie er lauthals zurück, das Haus brenne. Die trockenen Ziegel aber fingen Feuer, und dazu wehte der Nordwind, und so ging das ganze Gebäude in Flammen auf. Alle Schüler waren im Nu wieder in den Kleidern; ohne auf den Lehrer zu achten, stürzten sie davon und stiegen auf die Dächer.

Die Sankt Galler Klostersgeschichten wurden von Mönch Ekkehard, der dort lebte, aufgeschrieben. Der Verfasser wurde als Erwachsener Kaplan von Otto I., Kaiser des Ostfrankenreichs und späteren römisch-deutschen Reiches. Außerdem übte Ekkehard das Amt des Domprobstes in Mainz aus. Die Klostersgeschichten erzählen über das Alltagsleben der Mönche und berichten über wichtige Ereignisse. Obwohl nicht jede Geschichte wörtlich zu nehmen ist, geben die Klostersgeschichten trotzdem einen wichtigen Einblick in den Klosteralltag.

Lebensbeschreibungen einiger Bischöfe. In: FSGA. Zitiert nach: Nonn (2012, S. 64)

Quelle Q4: Rache für die Strenge des Lehrers an einer Klosterschule, 11. Jh.

Während nämlich der Bischof einmal nachts die Horen (= Stundengebet) hielt, legte Otto einen in der Stadt eben gestorbenen Knaben in sein eigenes Bett und bedeckte ihn mit seinem eigenen Kleide, damit es den Anschein habe, als wäre er selbst gestorben. Dann machte er sich aus dem Staube. Als nun der Bischof, aus der Kirche zurückgekehrt, nach dem Bett seines Neffen sah und den Leichnam dort fand, glaubte er, dass jener verschieden sei, und verfiel in übergroßem Schmerz in Hüftweh. Inzwischen kam der Knabe, den alle beweinten, lebendig herbei und antwortete auf die Frage des Bischofs, warum er ihn so getäuscht habe: „Ich konnte mich besser nicht für die zu große Schmach der Schläge, die ich empfangen habe, rächen.“

Die Reichschronik des Annalista Saxo über die mittelalterlichen deutschen Könige berichtet über einen Schülerstreich an der Kölner Domschule. Dieser „Otto“, von dem der unbekannte Chronist erzählt, ist der spätere Otto, Kaiser des römisch-deutschen Reiches.

Reichschronik des Annalista Saxo. In: MGH. Zitiert nach: Nonn (2012, S. 71)

Quelle Q5: Gedicht aus dem frühen 16. Jh.

Übersetzung:

*Ein junger Knab soll lernen Zucht,
Denn an der Art kennt man die Frucht.
Sey ehrerbietig zeuch fein ab,
Allt erbar Leut inn Ehren hab.
Sey fleißig inn der Lehrnung dein.
Dann kumst in der Jugend nit hinein
So ists im Alter schwerlich mehr
Zu Lernen drum folg meiner Lehr.
Dann welcher Knab thut lernen wol,
Der wirt gepratner Huner vol.
Hergegen welcher lernet Übel,
Muß mit der Sau über den Kübel.*

Ein junger Knabe soll lernen Zucht,
denn an der Art kennt man die Frucht.
Sei ehrerbietig, zieh fein ab,
alle ehrbaren Leute in Ehren hab.
Sei fleißig in der Lehre dein,
denn kommst du in der Jugend nicht hinein,
so ists im Alter schwerlich mehr
zu lernen, drum folg meiner Lehr.
Dann welcher Knab tut lernen wohl,
der wird mit gebratenen Hühnern voll.
Hingegen welcher lernet übel,
Muss mit der Sau über den Kübel.

Nähere Informationen zu Herkunft und Verfasser der Quelle sind leider nicht bekannt.

Scheurlisches Familienbuch. Germanisches Nationalmuseum. Zitiert nach: Nonn (2012, S. 148)

Quelle Q6: Aus der Schulordnung der Bürgerschule von St. Stephan, 1446

Item et sullent auch die kinder messiklichen gezuchtigt werden mit sechs oder mit acht messigen gertenslegen und nicht umb die heubt noch mit den feusten, und ob vielleicht ein schuler grosser straf schuldig wer umb diebhait oder ander grozz schuld das sol man den schulmaister pringen, das er gestraft wird in seiner gegenwertikait das sich die andern vor solhen dngen hüten.

Übersetzung: Außerdem sollen auch die Kinder mäßig gezüchtigt werden mit sechs oder mit acht mäßigen Gertenschlägen und nicht auf die Häupter noch mit den Fäusten, und ob vielleicht ein Schüler großer Strafe schuldig wird wie Diebstahl oder anderer großer Schuld, das soll man dem Schulmeister bringen, dass er gestraft wird in seiner Gegenwart, dass sich die anderen vor solchen Dingen hüten. (vereinfacht von der Autorin)

Es handelte sich dabei um eine weltliche Schule, die jedoch auch enge Beziehungen zur Kirche unterhielt. Die Schulordnung enthielt Richtlinien zum Klassenwesen, zu Unterrichtsgegenständen, Büchern, Disziplin, Schülern und Lehrern.

Israel, August/Müller, Johannes (Hg.): Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften früherer Zeiten XII.
Zitiert nach: Nonn (2012, S. 148)

Merkmale von Herrschaftsformen – Recherchefähigkeiten entwickeln

Geschichtsdidaktischer Hintergrund

Forschen, entdecken und Neues erfahren ist für Schüler*innen wohl das vorrangige motivationale Erlebnis im schulischen Unterrichtsgeschehen. Ziel eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts muss es daher sein, diesen Impuls zu fordern und zu fördern. Da die Formulierung einer historischen Frage am Beginn eines jeden historischen Erkenntnis- und Lernprozesses steht, sollten von Schüler*innen

Quellen von Anfang an nicht nur fakten-orientiert erschlossen werden, wenn „wer“, „wo“ und „was“ ergänzt wird, z.B. durch „warum“, „für wen“, „in welcher Situation“ oder „sehen andere das genauso“, dann lernen sie ganz selbstverständlich, dass die Kompetenz zur Arbeit mit (schriftlichen) Quellen sich eben nicht in der Informationsentnahme erschöpft (Schreiber, 2007, S. 204).

Wenn einmal die historische Frage gefunden ist, muss in einem zweiten Schritt das nötige Kontextwissen erworben und systematisiert werden. Durch Recherchearbeit kann einerseits der (wissenschaftliche) Forschungsstand ermittelt, andererseits das eigene Vorwissen aktiviert werden. Im Rahmen der Kommunikation über das bereits vorhandene Wissen gewinnt die eigene Fragestellung in Abgrenzung von anderen an Kontur, es werden Arbeitshypothesen formuliert, die den weiteren Untersuchungsverlauf strukturieren. Erst jetzt beginnt das Suchen und Sammeln von (Quellen-)Material (Handro, 2015⁵, S. 31).

Recherchetätigkeit durch Schüler*innen nimmt im Geschichtsunterricht eine untergeordnete Rolle ein. Die Gründe sind bekannt: Der organisatorische Aufwand seitens der Lehrer*innen ist hoch, der Outcome seitens der Schüler*innen u.U. eher gering. Schnell verlieren die Schüler*innen das Interesse, wenn es darum geht, die Recherchetätigkeit zu strukturieren und zu dokumentieren, die Schüler*innen sehen sich in ihrer Eigenständigkeit eingeschränkt. Allerdings dient dieser erste Schritt einer Annäherung an die Methode, die in weiterer Folge zu selbstständigen Forschungstätigkeiten im Zusammenhang mit Referaten, Ausarbeitungen oder Vorwissenschaftlichen Arbeiten in der Sekundarstufe II führen sollen. Hilke Günther-Arndt beschreibt für die Recherchekompetenz drei Teilfähigkeiten (Günther-Arndt, 2003, S. 227, nach Engeler, 2015, S. 146.):

- das Zerlegen eines Themas in Teilthemen oder suchrelevante Begriffe,
- die überlegte Auswahl eines oder mehrerer Informationsmedien und das gezielte Finden von Informationen darin,
- das Beurteilen der gefundenen Informationen nach ihrer Glaubwürdigkeit und ihrer Verwendbarkeit.

Im Folgenden wird bewusst ein Weg skizziert, wie Schüler*innen an sogenanntes „Arbeitswissen“ zur Kontextualisierung von Quellen gelangen, indem sie zielgerichtet recherchieren und geeignete Informationsportale kennenlernen. Die Suchergebnisse der Lernenden sind Darstellungen, die es im Geschichtsunterricht entlang der Teilkompetenzen der De-Konstruktionskompetenz zu beschreiben, analysieren und hinterfragen gilt. Dies wird in diesem Unterrichtsbeispiel jedoch ausgespart. Ebenso verhält es sich mit den Quellen, die in M1-M3 zusammengestellt wurden. Auch dazu finden sich hier keine Arbeitsaufträge zur Heuristik, zur Quellenkritik oder zum Erstellen von Narrationen. Hinweise und Inspirationen, wie diese Quellen zur Anbahnung der Re-Konstruktionskompetenz eingesetzt werden können, finden sich in allen anderen Beiträgen in dieser Handreichung.

Lehrplanbezüge

Die thematischen Konkretisierungen in Modul 7 der 6. Schulstufe („Vergangene und gegenwärtige Herrschaftsformen“) lassen sich wie folgt zusammenfassen: Schüler*innen sollen in der Lage sein, die Merkmale von Herrschaftsformen von der Antike bis zur Gegenwart zu vergleichen, zu analysieren und zu bewerten und dabei ihre Auswirkungen auf unterschiedliche Bevölkerungsgruppen herausarbeiten, dazu dient die Analyse der individuellen Erfahrungen von Menschen in den unterschiedlichen Epochen. Dazu sollen v.a. Darstellungen hinsichtlich angebotener Orientierungen befragt werden. In der Sekundarstufe II lässt sich eine derart explizite Zuordnung des Themenbereichs nicht mehr verorten, die Thematisierung von Herrschaftsformen findet sich in mehreren Kompetenzmodulen wieder.

Hinweise zur Umsetzung

Am Beginn der Recherche sollte zunächst das eigene Vorwissen der Schüler*innen aktiviert werden. Dabei empfiehlt sich die Erstellung einer Mindmap (siehe Abb. 2 und Abb. 4). Dabei ist neben dem zentralen Begriff (Herrschaftsformen) zu überlegen, welche weiteren Begriffe, Personen oder Ereignisse etwas mit dem Thema zu haben könnten. Wichtig dabei ist, das Thema so eng wie möglich einzugrenzen. Das wird nicht zur Gänze möglich sein, kann aber zu einem späteren Zeitpunkt nachgeholt werden.

In einem **ersten Schritt (Nachschlagen)** empfiehlt es sich, den Begriff im Internet zu suchen. Da das Internet heute die „zentrale Anlaufstelle für die Informationssuche“ (Bernsen & Pallaske, 2014, S. 60) ist, wäre es verkehrt, Schüler*innen künstlich andere Suchwege vorzuschreiben. Dabei bietet es sich an, Fachportale aufzusuchen. Im konkreten Fall wurde auf <https://www.hanisauland.de> gesucht, dem Fachportal für Kinder und Jugendliche der Bundeszentrale für politische Bildung in Deutschland. Ein alternatives Portal wäre das österreichische Politiklexikon für junge Leute (www.politik-lexikon.at). Eine Suche auf <https://www.hanisauland.de/lexikon/> brachte folgendes Ergebnis:

Herrschaftsform

Wie wird Herrschaft ausgeübt?

Eine Herrschaftsform bezeichnet die Art und Weise, wie Herrschaft ausgeübt in einem Staat ausgeübt wird. Es gibt viele unterschiedliche Herrschaftsformen. In einer Demokratie herrscht das Volk, in einer Aristokratie der Adel, in einer Diktatur herrschen diejenigen, die anderen Befehle erteilen. Das kann ein Diktator sein oder eine politische Partei. Im Feudalismus herrschen die Lehnsherren, in der Tyrannei ein absoluter Herrscher.

Achtung – genau hinschauen!

Bei der Frage nach der Herrschaftsform geht es nicht darum, wie sich ein Staat bezeichnet oder wie er nach seinen Gesetzen organisiert sein sollte. Entscheidend ist, wer tatsächlich die Herrschaft ausübt. Die Volksrepublik China ist ein Einparteien-Staat.

Abb. 1: Suchergebnis zu „Herrschaftsform“ auf <https://www.hanisauland.de/lexikon/h/herrschaftsform.html> (abgerufen am 30.07.2019)

In einem **zweiten Schritt (Systematisieren)** wird von den Schüler*innen ein persönliches Glossar angelegt. Da „der Erwerb von Recherchekompetenz die Individualisierung des Lernens fördert, ist sie in gewisser Weise dessen Voraussetzung (vgl. Engeler, 2015, S.

147). Mit dem Nachschlagen – sei es im Internet, im Schulbuch oder in einem Lexikon – wird die Fähigkeit eingeübt, ein geeignetes Informationsmedium auszuwählen. Das Glossar kann im aktuellen Rechercheanlass folgende Schlagwörter enthalten:

Staat – Demokratie – Aristokratie/Adel – Diktatur/Diktator – Partei – Feudalismus/Lehen – Tyrannei – absolut

Auf diese Weise werden jene Begriffe gesammelt, geordnet und kombiniert, welche die Grundlage für die eigentliche Suche bilden:

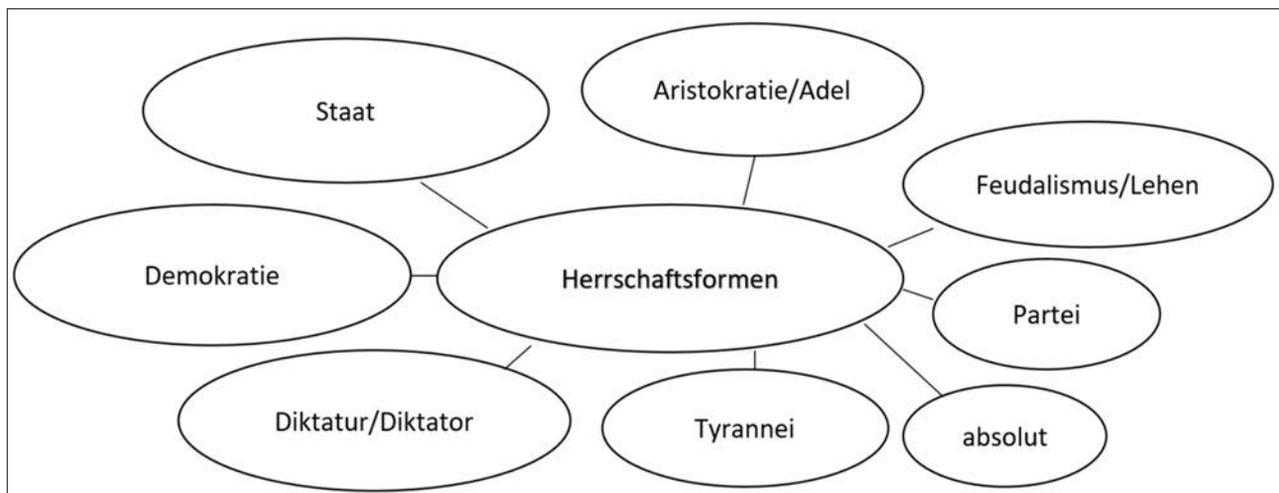


Abb. 2: Mindmap unstrukturiert

Eine Mindmap kann sich an vier zentralen Kategorien orientieren:

- **Zeit:** In welchem Zeitraum ist das Thema verortet? Welche Jahreszahlen sind wichtig?
- **Ort:** Wo fand das Thema statt? Ist der Ort eingrenzbar?
- **Personen:** Welche Personen sind für das Thema von Bedeutung?
- **Begriffe:** Welche Begriffe werden im Zusammenhang mit dem Thema mehrmals genannt?

Ehe nun die eigentliche Nachforschung beginnt, müssen geeignete Informationsmedien ausgewählt werden. Dazu bieten sich neben dem Internet v.a.

Schulbücher, Lexika oder Fachzeitschriften aus der Schulbibliothek an. Ein Ziel der Recherchearbeit muss es sein, den Schüler*innen einige zentrale Werke für das Auffinden zuverlässiger Informationen zu vermitteln. Im konkreten Fall wurden für die vertiefende Untersuchung auf Schulbücher (M4) und Quellensammlungen (M1 – M3) zurückgegriffen. Die dort gefundenen Informationen sollen notiert und in die Mindmap integriert werden. Um die Effizienz der Recherche zu steigern und eine gewisse Routine einzuüben, empfiehlt es sich, dies auf vorbereiteten Karteikarten (print oder digital) vorzunehmen. Diese können vor der eigentlichen Recherchetätigkeit erstellt und gegebenenfalls im Zuge der Erhebung adaptiert werden.

Thema: Herrschaftsformen		Nr.: 1/1
Information Bezeichnet Art und Weise, wie Herrschaft ausgeübt wird; unterschiedliche Formen; Beschreibt nicht, wie ein Staat organisiert ist;		Stichwörter: Demokratie, Diktatur, Tyrannei, Feudalismus, Absolutismus
		Seitenangabe:
Fundort:	Online-Lexikon	Signatur:
Autor*in:	<u>Toyka-Seid Ch.</u>	
Titel:	Herrschaftsformen	
Ort/Jahr:	2019	
URL:	https://www.hanisauland.de/lexikon/h/herrschaftsform.html	Siehe auch: 2/1 – 8/1
Zugriff am:	30.07.2019	

Abb.3: Karteikarte „Herrschaftsformen“ (nach Engeler, 2015, S. 149.)

Karteikarten dienen vor allem dazu, die gewonnenen Informationen strukturiert zu sammeln. Dieser **dritte Schritt (Informationen beurteilen)** dient dazu, nur die für die Recherche relevanten Information zu bündeln. In erster Linie werden dies jene Begriffe, Orte, Jahres-

zahlen und Personen sein, die bei der weiteren Erkundung immer wieder erwähnt werden. Dazu kann auch die Umstrukturierung der Mindmap eine Hilfe darstellen. Diese Clusterung dient auch als Hilfestellung bei der Erstellung der Karteikarten:

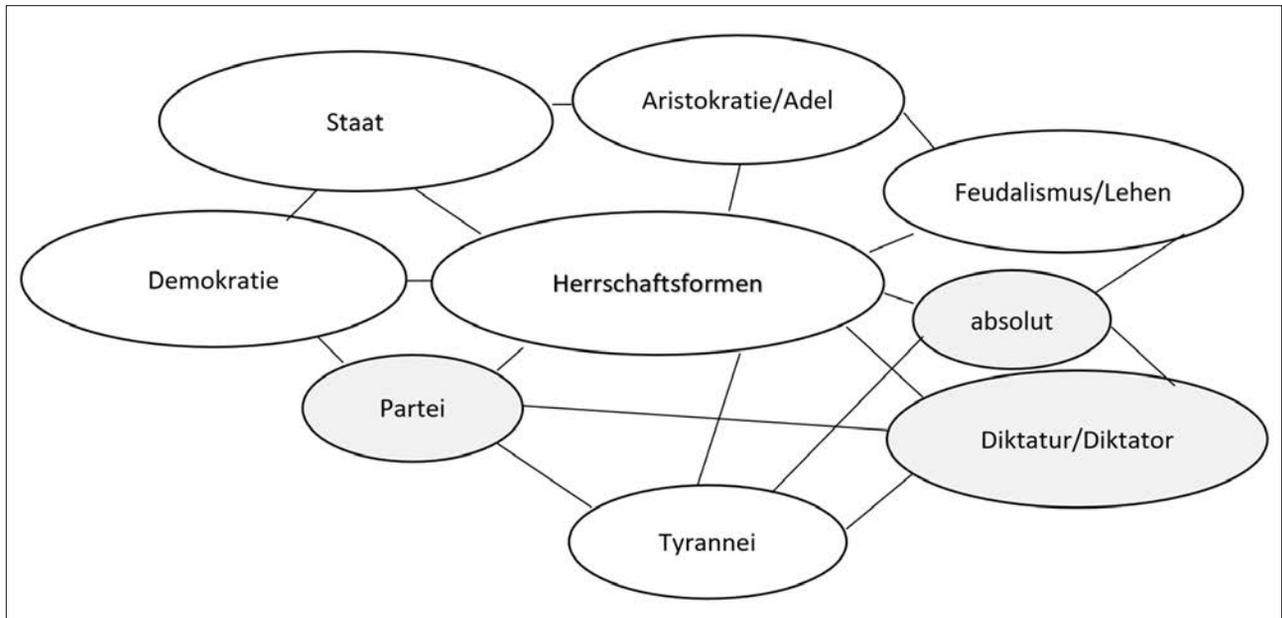


Abb. 4: Mindmap strukturiert

Möglichkeiten der Differenzierung

Für Schüler*innen, die mit der eigenständigen Erstellung einer Mindmap noch nicht vertraut sind, ist es hilfreich, diese gemeinsam im Plenum zu erstellen. Da die Methode sehr einfach ist, wird dieser Schritt bei weiteren Recherchetätigkeiten entfallen. Eine weitere

Hilfestellung kann durch die Ausgabe einer **Checkliste** für die Recherchetätigkeit erfolgen. Gerade bei der Einübung der Methode erscheint es sinnvoll, durch gewisse Routinen die Selbstständigkeit der Schüler*innen zu fördern. Dabei ist es nebensächlich, ob die Suche per Schulbuch und Fachlexikon oder mittels Internet durchgeführt wird.

Checkliste Recherche	
Thema:	<input checked="" type="checkbox"/>
Das Vorwissen notieren und strukturieren.	
Einlesen in das Schulbuch oder in ein Lexikon.	
Den Suchbegriff/Die Suchbegriffe herausarbeiten.	
Vertiefende Suche in weiteren Lexika, im Internet (Fachportale und Datenbanken).	
Wikipedia-Artikel auswerten. (eventuell als <i>Differenzierung</i> oder <i>Follow-Up</i>)	
Gefundene Informationen/Seiten auf ihre Zuverlässigkeit überprüfen (z.B. Überprüfen der Angaben durch Kontrolle der benutzen Quellen und der zitierten Literatur; Impressum) Tipp: <i>Texte, die sachlich gehalten sind, kann man solchen vorziehen, die ein Ereignis dramatisieren oder einen Sachverhalt bewertend darstellen.</i>	
Weiterführende Links und Literaturangaben notieren (für spätere, weiterführende Recherche).	
Literatur in Bibliothekskatalogen online suchen.	
Weitere Literatur nach dem „Schneeballprinzip“ suchen - dabei wird über Zitate oder Literaturlisten in einer aktuellen Publikation (Lexikon, Fachzeitschrift) nach wichtigen älteren Publikationen zum Thema gesucht. (eventuell als <i>Differenzierung</i> oder <i>Follow-Up</i>)	
Gefundene Titel auf ihre Zuverlässigkeit prüfen – dazu verschiedene Publikationen vergleichen.	
Literatur sortieren, eventuell überflüssige Funde aussortieren.	
Die Recherche (vorläufig) abschließen.	

Abb. 5: Checkliste Recherche (nach Bernsen & Pallaske, 2014, S. 90)

In einem weiteren Schritt können den Schüler*innen unterschiedliche Darstellungen (siehe dazu M 8 und M 9) zur Verfügung gestellt werden. Beim Vergleich von divergenten Texten lernen die Schüler*innen, komplexere Informationen zu extrahieren und diese in ihre Karteikärtchen einzuarbeiten.

Erwartungshorizont und Follow-Up-Aktivitäten

Die Einübung der Recherchefähigkeit von Schüler*innen zielt vor allem darauf ab, sich selbstständig Information zu beschaffen und diese auch im Sinne des Basiskonzepts „Belegbarkeit“ bewerten zu können. Vor allem die strukturierte Arbeit mittels Checkliste und Karteikärtchen soll den Schüler*innen dabei helfen, die Recherchearbeit sinnvoll und erfolgreich abzuschließen. Wichtig erscheint auch der Hinweis, dass die Suche zeitlich begrenzt ist, ein vorgegebener zeitlicher Rahmen kann dabei helfen, die Recherche zum Abschluss zu führen. Im Zentrum der Recherche steht die

Herausarbeitung der Merkmale einer faschistischen Diktatur, um das nötige Kontextwissen für eine quellenkritische Bearbeitung von M1-M3 bereitzustellen. Mit Hilfe der gefundenen Schlag- bzw. Stichwörter sollen in einem ersten Schritt je Quelle bzw. Darstellung die relevanten Informationen herausgearbeitet werden und diese dann in einer abschließenden Sammlung zusammengefasst werden.

Außerdem können vertiefende Übungen dazu dienen, sich intensiver mit dem ursprünglichen Suchbegriff auseinander zu setzen. So kann einer der „Unterbegriffe“ (z.B. Nationalsozialismus) im Zentrum einer neuen Suche stehen und die Recherchefähigkeit trainiert und elaborierter angewandt werden. Gautschi (2011, S. 62) hält fest, dass „das Recherchieren deshalb eine besonders anspruchsvolle Sache ist, weil man etwas nur finden kann, wenn man weiß, wonach und wo man suchen soll. Wer also wissen will, muss immer schon wissen.“

Literaturverzeichnis

Bernsen D. & Pallaske Ch. (2014). Im Internet und in Bibliotheken recherchieren. In M. Sauer (Hrsg.). Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit. Hamburg: Edition Körber-Stiftung. (S. 55-89)

Engeler K. (2015). Historisches Wissen recherchieren, In H. Günther-Arndt & S. Handro (Hrsg.). Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen. (5. Auflage, S. 146-149)

Gautschi P. (2011). Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. (4. Aufl.) Bern: Schulverlag plus.

Günther-Arndt H & Zülsdorf-Kersting M. (Hrsg) (©2014). Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.

Hanisauland. Politik für dich (2019). Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen von <https://www.hanisauland.de/lexikon/>

Quelle Q1: Mussolini über die faschistische Staatsauffassung, 1929-1934

Der faschistische Staat ist Wille zur Macht und Herrschaft. Die römische Überlieferung ist ihm eine Idee eines Antriebes. In der Lehre des Faschismus bedeutet Herrschaft nicht nur Land, Soldaten oder Handel, sondern Geist. Man kann sich sehr wohl vorstellen, dass eine Nation andere unmittelbar oder mittelbar anführt, ohne dass es nötig wäre, einen einzigen Quadratkilometer Landes zu erobern. Im Faschismus ist die Neigung zum Imperialismus¹, das heißt zur nationalen Entfaltung, eine Offenbarung der Lebenskräfte. Sein Gegensatz ist Verfall: Völker, die steigen oder wieder aufsteigen, sind von imperialistischer Gesinnung; nur niedergehende Völker können verzichten. Der Faschismus ist die angemessenste Lehre für die Seelenstimmungen eines Volkes, welches, wie das italienische, sich nach vielen Jahrhunderten der Ohnmacht und der Fremdherrschaft erhebt. Aber Herrschaft erfordert Zucht, Vereinigung der Kräfte, Pflicht und Opfer. [...]

in: Quellen zur Geschichte der Neuesten Zeit, hrsg. von Gottfried Guggenbühl, Zürich 1966⁴, S. 354f.

¹ Imperialismus: Bezeichnet das Streben eines Landes, seine Macht weit über seine Landesgrenzen auszudehnen.

Quelle Q2: Hermann Göring – Die Legalisierung von Hitler. Forderung nach der totalen Diktatur durch den Reichstag (o.J.)

Präsident Göring: „Das Volk kennt die Weisheit, die Gerechtigkeit, die Güte und die Größe und vor allen Dingen das Genie des Führers, und weil es davon überzeugt ist, fühlt es auch in sich die Pflicht, alles zu tun, um dem Führer zur Seite zu stehen. Die Männer des Reichstages aber als die Abgeordneten dieses Volkes fordere ich nun auf, mir folgende Feststellung zu bestätigen:

Es kann keinem Zweifel unterliegen, dass der Führer in der gegenwärtigen Zeit des Krieges, in der das deutsche Volk in einem Kampf um Sein oder Nichtsein steht, das von ihm in Anspruch genommene Recht besitzen muss, alles zu tun, was zur Erringung des Sieges dient oder dazu beiträgt. Der Führer muss daher – ohne an bestehende Rechtsvorschriften gebunden zu sein – in seiner Eigenschaft als Führer der Nation, als oberster Befehlshaber der Wehrmacht, als Regierungschef und oberster Inhaber der vollziehenden Gewalt, als oberster Gerichtsherr und als Führer der Partei jederzeit in der Lage sein, nötigenfalls jeden Deutschen – sei er einfacher Soldat oder Offizier, niedriger oder hoher Beamter oder Richter, leitender oder dienender Funktionär der Partei, Arbeiter oder Angestellter – mit allen ihm geeignet erscheinenden Mitteln zur Erfüllung seiner Pflichten anzuhalten und bei Verletzung dieser Pflichten nach gewissenhafter Prüfung ohne Rücksicht auf sogenannte wohlerworbene Rechte mit der ihm gebührenden Sühne zu belegen, ihn im Besonderen ohne Einleitung vorgeschriebener Verfahren aus seinem Amt, aus seinem Rang und seiner Stellung zu entfernen.

Dass dem so ist, bitte ich Sie, Abgeordnete des deutschen Volkes, als die berufenen Vertreter der deutschen Nation durch Erheben von ihren Sitzen dem Führer ausdrücklich zu bestätigen. (Geschieht.)

Ich stelle hiermit fest, dass der Reichstag, die vom Führer in seiner heutigen Rede in Anspruch genommenen Rechte bestätigt und nach meinem Vorschlag beschlossen hat.“

in: Geschichte in Quellen V. Weltkriege und Revolutionen, 1914-1945, hrsg. von Wolfgang Lautemann und Manfred Schlenke, München 1961, S.506.

Quelle Q3: Benito Mussolini: – Grundgedanken des Faschismus, 1943

Vor allem betrachtet der Faschismus die Zukunft und die Entwicklung der Menschheit im Allgemeinen nur vom Standpunkt der politischen Realität aus und glaubt weder an die Möglichkeit noch an die Nützlichkeit des ewigen Friedens. Er lehnt daher den Pazifismus² ab, der einen Verzicht auf den Kampf und eine Feigheit gegenüber dem Opfer in sich bringt. Der Krieg allein bringt alle menschlichen Energien zur höchsten Anspannung und verleiht den Völkern die Würde des Adels, die den Mut und die Tapferkeit haben, dem Kampfe die Stirn zu bieten. Alle anderen Erprobungen sind Ersatz, weil sie den auf sich selbst gestellten Mann nicht vor die Alternative von Leben oder Tod stellen. [...]

in: Geschichte in Quellen V. Weltkriege und Revolutionen, 1914-1945, hrsg. von Wolfgang Lautemann und Manfred Schlenke, München 1961, S.152.

² Pazifismus: Grundhaltung, die Gewalt ablehnt und sich für Frieden einsetzt.

Quelle Q4: Reinhard Heydrich – Die Bekämpfung der Staatsfeinde, 1936

Der Nationalsozialismus geht nicht mehr vom Staate, sondern vom Volke aus. Dies hat der Führer schon in „Mein Kampf“ richtunggebend gesagt. Er bezeichnet den Staat als „Mittel zum Zweck“, als „eine Einrichtung für das jeweils in Frage kommende Volkstum“ zur Erhaltung und Förderung einer „Gemeinschaft physisch und seelisch gleichartiger Lebewesen“. Dementsprechend kennen wir Nationalsozialisten nur den Volksfeind. Er ist immer derselbe, er bleibt ewig gleich. Es ist der Gegner der rassischen, volklichen und geistigen Substanz unseres Volkes. Volksfeinde waren jene Kräfte, die in der Vergangenheit den Staat führten und uns Nationalsozialisten als Staatsfeinde bekämpften. So erlebten wir das Kuriosum, dass wir als Staatsfeinde in der Regierung saßen. Die damaligen Inhaber der staatlichen Machtapparatur, Volksfeinde im wahrsten Sinn des Wortes, konnten das deutsche Volk auf allen Gebieten des Lebens seiner völkischen Kraft berauben und dabei uns Nationalsozialisten, die wir um die Erhaltung unsers Volkes kämpften und die größten Opfer brachten, anscheinend formal im Recht, als Staatsfeinde, bekämpfen. Wir erledigten jedoch dieses System mit seinen eigenen Mitteln. Wir stellten uns auf seine Spielregeln ein, wir waren „legal“, wie die Verfassung es wollte, und vernichteten mit den verfassungsrechtlichen Mitteln auf legalem Wege ein System, das ohne innere Substanz jederzeit bereit war, sich selbst aufzugeben, wenn es nur auf legalem Wege geschah. [...]

in: Studienbuch Geschichte 10. Darstellung und Quellen. Zwischenkriegszeit und Zweiter Weltkrieg, hrsg. von Heinz Hürten, Stuttgart 1982, S.181

Quelle Q5: SA-Führer Willi Habsheim – Mitgliedschaft bei der Sturmabteilung (o.J.)

Unsere Demonstrationen in der Studenten-SA verliefen nach dem Muster der Sturmabteilungen aus der Kampfzeit. Wir marschierten in soldatischen Formationen durch die Straßen und wollten damit ein Bekennterum zur nationalsozialistischen Bewegung zeigen. Wir waren also diejenigen, die glaubten, die richtige Weltanschauung zu besitzen, um aus dem immer mehr dahinsiechenden deutschen Vaterland aufzubrechen in eine neue Zeit. Wir trugen die gleichen Stiefel, die gleichen Hemden, die gleichen Koppel und fühlten uns gleichermaßen in treuer Pflichterfüllung zum Dienst für Deutschland verpflichtet.

Und ich muss sagen, mich hat die SA immer kolossal beeindruckt als soziale Integrationskraft³. Da war der Sohn des Postbeamten, der Sohn des Arztes und der Sohn des Schlossers sowie des Arbeitslosen ... Das war mit eine der mächtigsten Triebfedern, dass ich gesagt habe, das kann nicht so sein, dass der Arbeiter gegen den sogenannten Kapitalisten und der „Arbeiter der Stirn“ gegen den „Arbeiter der Faust“ kämpft, der Landwirt gegen den Gutsherrn und der Gutsherr gegen den Landwirt. Die Integrierung aller Volksteile, nicht im Sinn einer Vermassung, sondern als Teil einer Volksgemeinschaft, bestehend aus den verschiedenartigsten Gliedern, aber nach außen als einheitlicher Block, war unser Ziel.

Nun war für uns junge Idealisten innerhalb der SA die rote⁴ Hochburg der Kommunisten⁵ und Sozialdemokraten⁶ in Mannheim ein begehrtes Angriffsziel. Wir trugen unser Parteiabzeichen, wir marschierten [...] singend durch die Straßen und natürlich gab es immer Tumulte, weil wir uns eben die Gegenden ausgesucht hatten, die „rot“ waren. Wir demonstrierten offen Bekennterum, anders als der normale Bürger, der feige im Keller saß und sich die Politik vom Leibe hielt, während wir uns sagten, wenn wir schon Änderungen wollen, dann müssen wir uns auch dazu bekennen.

in: Geschichtsbuch 4. Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten, hrsg. von Peter Hüttenberger und Bernd Müller, Berlin 1993, S.146.

³ Integration: Eingliederung

⁴ rot: Farbe der Arbeiterbewegung und der sozialistischen, sozialdemokratischen und kommunistischen Parteien

⁵ Kommunist/in: Anhänger/in einer gesellschaftspolitischen Weltanschauung, in der alle Produktionsmittel (Fabriken etc.) alle Menschen gemeinsam besitzen und für deren Lebensunterhalt sorgen sollen.

⁶ Sozialdemokrat/in: Anhänger/in des Sozialismus, einer gesellschaftspolitischen Weltanschauung, die auf demokratischem Weg die sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse verbessern will.

Quelle Q6: Alfred Rosenberg – Totaler Staat? (1934)

Die nationalsozialistische Bewegung ist die geformte Kraft des Denkens des 20. Jahrhunderts zur Sicherung des gesamtdeutschen Volkes, seines Blutes und seines Charakters. Dieser Bewegung steht der Staat als machtvollstes und männlichstes Werkzeug zur Verfügung und hat seine Lebenskräfte und Antriebe immer wieder neu von der Bewegung empfangen, damit er geschmeidig und widerstandsfähig bleibt und einer Gefahr der Bürokratisierung und Versteinerung und Volksentfremdung entgeht. [...]

in: Studienbuch Geschichte 10. Darstellung und Quellen. Zwischenkriegszeit und Zweiter Weltkrieg, hrsg. von Heinz Hürten, Stuttgart 1982, S.177.

Quelle Q7: Engelbert Dollfuß – Rede auf dem Trabrennplatz (1933)

Wir stehen vor dem Neubau unserer Heimat! Wir wollen auf wirtschaftlichem Gebiete, auf dem Gebiete der Sicherheit, auf allen Gebieten konsequent weitergehen! Wir werden in der Abwehr jeweils so weit gehen, als man uns dazu zwingt. [...] Die Zeit der Parteienherrschaft ist vorüber, wir lehnen Gleichschalterei und Terror ab. Wir wollen den sozialen, christlichen, deutschen Staat Österreich auf ständischer⁷ Grundlage unter starker, autoritärer Führung dieses Staates. Ein Land, ein Volk, in dem keine Autorität herrscht, kann nicht vorwärts und aufwärts kommen. Autorität heißt nicht Willkür, Autorität heißt geordnete Macht, heißt Führung verantwortlicher, selbstbewusster, zu Opfern bereiter Männer. [...]

in: Quellenbuch zur österreichischen Geschichte IV (1918-1955), hrsg. von Otto Fass, Wien 1967, S.106.

⁷ ständisch: die Gesellschaft sollte im Austrofaschismus nach Berufen (= Ständen) geordnet werden.

Darstellung D1: 30. Januar 1933*Reichskanzler Hitler*

Bevor Hitler Reichskanzler wurde, waren ihm schon zwei Versuche missglückt, die Macht in Deutschland zu erreichen: Sein Putschversuch vom November 1923 war von der Polizei niedergeschlagen worden. Die Wahl zum Reichspräsidenten im März 1932 hatte Hindenburg gewonnen. Am 30. Januar 1933 erlangte er die Regierungsgewalt weder durch einen Putsch noch durch Wahl. Sie wurde ihm vom Reichspräsidenten in die Hände gelegt.

Eine Regierung wie andere auch?

Hindenburg ernannte den Reichskanzler Hitler nach den Regeln der Verfassung. Der neuen Regierung gehörten neben Reichskanzler Hitler nur zwei weitere Nationalsozialisten an: Frick als Innenminister und Göring, der gleichzeitig Innenminister und Chef der Polizei war. Ihnen standen acht andere Minister gegenüber, alles erfahrene konservative Politiker. Drei Minister gehörten der DNVP an.

Die Verfassung wahren

Vor allem der Vizekanzler Franz von Papen glaubte, Hitler für seine Zwecke benutzen zu können. Andere hofften, in der Regierungsverantwortung würden die Nationalsozialisten zur Vernunft kommen. Schließlich hatte der neue Kanzler mit seinem Amtseid geschworen, die Verfassung und die Gesetze zu wahren und seine Geschäfte unparteiisch zu führen. Kaum jemand glaubte, dass ein Nationalsozialist das wirklich wollte. Aber noch stand der Reichspräsident über dem Kanzler.

Hitler will die ganze Macht

Am Abend des 30. Januar 1933 feierten die Nationalsozialisten den Machtantritt ihres Führers mit Aufmärschen und Fackelzügen. Doch vorerst war Hitler als Reichskanzler lediglich Regierungschef. Viele seiner Gegner glaubten sogar, diese Regierung würde sich nur wenige Monate im Amt halten. Warum sollte es ihm anders ergehen als seinen Vorgängern? Die Nationalsozialisten besaßen im Reichstag nicht die absolute Mehrheit. Auch in der Regierung waren sie in der Minderheit. Doch Hitler dachte gar nicht daran, sich mit dem Amt des Kanzlers zu begnügen.

in: Mitmischen Plus 3, Unterrichtswerk für Geschichte und Sozialkunde an Hauptschulen, Gesamtschulen, Realschulen und Realschulen +, Regionalen Schulen, Dualen Oberschulen und Erweiterten Realschulen, Stuttgart 2010, S.12f.

Darstellung D2: Nationalsozialismus und Faschismus: Industriegesellschaft ohne Demokratie

Mit der „Machtergreifung“ durch die Nationalsozialisten am 30. Januar 1933, so erkläre ihr neuer Propagandaminister Joseph Goebbels, werde das Jahr 1789 aus der Geschichte gestrichen. Tatsächlich hat die „Nationale Revolution“ – wie die Errichtung der Diktatur in Deutschland von den Nationalsozialisten selbst genannt wurde – viele Errungenschaften wieder abgeschafft, die seit der Französischen Revolution im 19. Jahrhundert mühsam erkämpft worden waren: Meinungsfreiheit, Gleichheit vor dem Gesetz, freies Wahlrecht. So wie die nationalsozialistische Herrschaft nach innen alle Freiheitsrechte gewaltsam unterdrückte, so brach sie nach außen mit den seit dem Ende des Ersten Weltkriegs gemachten Versuchen, internationale Konflikte durch Verhandlungen friedlich zu lösen. Wie kam es ausgerechnet in Deutschland zu dieser Entwicklung?

Erst während der Weltwirtschaftskrise war die NSDAP zu einer Massenpartei aufgestiegen. Die Krise hatte die Handlungsfähigkeit der Arbeiterbewegung und das Vertrauen in die Demokratie bei der Bevölkerung soweit geschwächt, dass sich die alten Eliten mit der nationalsozialistischen Bewegung erfolgreich gegen die junge Republik verbünden konnten. Es zeigte sich, dass Industrialisierung und Demokratisierung nicht notwendig zusammengehörten – wie viele Sozialisten gemeint hatten.

Nicht nur in Deutschland, sondern auch in vielen anderen Ländern Europas hatten sich nach dem Ersten Weltkrieg parlamentarisch-demokratische Verhältnisse nicht festigen können: In Italien kam die faschistische Regierung schon 1922 an die Macht; in den baltischen Staaten, in Rumänien, Griechenland und Ungarn waren in den 1920er- und 1930er-Jahren die Regierungen zumindest zeitweise faschistisch beeinflusst. Gegen den wachsenden Einfluss der Arbeiterschaft, in manchen dieser Länder aber auch großer Teile der ländlichen Bevölkerung, waren nach dem Weltkrieg reaktionäre⁸ Sammelbewegungen aufgetreten. Mit uniformierten Verbänden, meist ehemaligen Soldaten, beschützten sie ihre Aufmärsche und stellten die Macht der staatlichen Organe in Frage. In Italien nannten sich diese Kampfverbände „fasci di combattimento“. Sie gaben ähnlichen Bewegungen in Europa und der nationalsozialistischen Herrschaftsform in Deutschland 1933 bis 1945 den Namen: Faschismus.

Was ist der „Faschismus“? Ganz allgemein kann man sagen, dass er eine Form der modernen Diktatur darstellt, in der alle individuellen und demokratischen Freiheitsrechte abgeschafft sind, ohne dass die industrielle Entwicklung aufgehalten werden soll. Höhere Produktion ja, aber nicht mehr Rechte für die, die sie erarbeiteten. Faschistische Bewegungen wandten sich daher vor allem gegen sozialistische und kommunistische Organisationen, aber auch gegen die bürgerliche Demokratie insgesamt, da diese erst allen Bürgern die Möglichkeit gleichberechtigten politischen Einflusses im Parlament verschafft hatte. [...]

in: Geschichtsbuch 4. Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten, hrsg. von Peter Hüttenberger und Bernd Müller, Berlin 1993, S.123.

⁸ reaktionär: rückständig, fortschrittsfeindlich

„Die große Seuche“ Quellengattungen und ihr (Aussage-)Wert vor dem Hintergrund der Pest

Zum Wert der Quellengattung – der geschichtstheoretische Kontext

Die Arbeit mit Quellen ist ein zentraler Bestandteil historischen Lernens. Dabei erweist es sich als produktiv, auch die Aussagekraft und Bedeutung der Quellengattung in den Blick zu nehmen. Die Fähigkeiten, mit Quellengattungen umzugehen, sind notwendig, um über die Interpretation zu einer sinnvollen, zulässigen Geschichtserzählung zu gelangen und somit Erkenntnisse über den Konstruktionsprozess von Geschichte(n) zu gewinnen.

Lediglich zwischen Quelle und Darstellung zu unterscheiden, scheint für den Geschichtsunterricht nicht ausreichend. Wenn Schüler*innen aber die „Fähigkeit zur Unterscheidung verschiedener ‚historischer Medien‘ sowie zu ihrer begründeten Zuordnung zu Gattungen“ (Körber, 2007, S. 390) erwerben, können sie in weiterer Folge auch den Aussagewert der Gattung einordnen. Denn die Gattung, also die Erscheinungsform, in welcher eine Quelle auftritt, bedingt immer auch deren Inhalt und ist damit wesentlich für eine plausible Quelleninterpretation. So ist es für Geschichtslehrer*innen augenscheinlich, dass beispielsweise ein persönlicher Brief als Quelle in der Interpretation anders behandelt werden muss, als eine Prozessakte. Für Schüler*innen sollte dieser unterschiedliche Quellen- bzw. Aussagewert auch transparent gemacht werden.

Zum Umgang mit Quellengattungen im Geschichtsunterricht - Lehrplanbezug

Während in Fachkreisen teilweise von einer eigenständigen Gattungskompetenz die Rede ist (Pandel, 2012, S. 27), verortet das dem österreichischen Lehrplan zugrundeliegende FUER-Kompetenzmodell den reflektierten Umgang mit der Quellengattung als Überlappungsbereich in allen Kompetenzbereichen – vor allem im Bereich der Sachkompetenz sowie im Bereich der historischen Methodenkompetenz; konkreter: der Re-Konstruktionskompetenz. (Körber, 2007, S. 397-401). Das Erkennen verschiedener Quellengattungen anhand ihrer spezifischen Merkmale ist eine Fähigkeit, die klar der Sachkompetenz zuzuordnen ist. Hier wird der Bereich des deklarativen Wissens angesprochen. „Im Sinne einer Prozessorientierung historischen Lernens stehen quellenkritische Sinnentnahme- und Deutungsvorgänge – also der Umgang mit der Quelle – [aber] über der bloßen Ansammlung deklaratorischen

historischen Wissens.“ (Brüning, 2017, S. 93) Und damit ist die Fähigkeit, mit Quellengattungen umgehen zu können, ein wesentlicher Bestandteil der Methodenkompetenz.

Im Teilbereich der Re-Konstruktion spielt neben anderen Elementen der Quellenkritik (wie Perspektivität, Ereignisnähe der Quelle, Auseinanderhalten von Faktischem und Fiktionalem etc.) auch die Gattungsspezifität im Sinne ihrer Relevanz für die Fragestellung und ihres Einflusses auf den Aussagewert eine entscheidende Rolle.

Im österreichischen Lehrplan der 6. Schulstufe (Sek I) ist vorgesehen, dass Schüler*innen Quellen beschreiben, analysieren und interpretieren lernen. Verknüpft mit dem Themenbereich der Epoche Mittelalter bietet es sich an, unter dem Fokus „Lebensweisen in Stadt und Land“, das Phänomen der Pest zu beleuchten. Diese Thematik ist bei Schüler*innen erfahrungsgemäß mit hoher Motivation belegt und das dafür benötigte Arbeitswissen ist in nahezu jedem Geschichtsschulbuch verfügbar. Darüber hinaus ist die Quellenlage zum Thema Pest für den praktischen Geschichtsunterricht gut erschlossen; die im Folgenden dargebotenen Textquellen können also problemlos mit weiteren (u.a. auch bildlichen Quellen) ergänzt werden.

(Text-)Quellengattungen und ihre Spezifika – Hinweise zur Umsetzung im Unterricht

Um mit Quellengattungen zielgerichtet arbeiten zu können, benötigen Schüler*innen ein grundlegendes Instrumentarium. Der vorliegende Beitrag bietet dazu ein Informationsblatt (M5), das sich auf Sachkompetenzebene dem Gattungswissen widmet und als Arbeitsgrundlage für die Lösung der folgenden Aufgabenstellungen dienen kann. Sind Schüler*innen zum ersten Mal mit dem Gebiet der Quellengattungen konfrontiert, empfiehlt es sich, die jeweiligen Gattungen und ihre spezifischen Merkmale im Plenum zu besprechen.

Im Folgenden finden sich drei verschiedene Textquellenauszüge, die Aufschluss über die Wahrnehmung der Pest im 14. und 17. Jahrhundert geben (M1, M2, M3). Jede im Unterrichtsmaterial angebotene Quelle repräsentiert eine andere Quellengattung, die in drei Arbeitsschritten zuerst im Sinne der inneren Quellenkritik analysiert (Aufgabe 1), dann in ihrer Gattungsspezifität beleuchtet (Aufgabe 2) und schlussendlich nach ihrem Aussagewert für die Interpretation (Aufgabe 3) befragt werden sollen. Diese drei Arbeits-

schritte erfolgen in Form von halboffenen und geschlossenen Aufgabenstellungen und betreffen sowohl den Kompetenzbereich der Historischen Methodenkompetenz (Re-Konstruktion) als auch den der Sachkompetenz.

Die Schüler*innen haben es in der vorgestellten Unterrichtseinheit zum einen mit Friedrich Closeners Straßburger Chronik zu tun (M1). Diese stellt eine der wichtigsten Quellen zur Beschreibung von Pestphänomenen im deutschen Raum dar. Einen zweiten Zugang eröffnet die Infektionsordnung Ferdinands III., von 1637 bis 1657 römisch-deutscher Kaiser, welche eine direkte Reaktion auf das Ausgreifen der Pest in Zeiten des Dreißigjährigen Krieges aufzeigt (M2). Die dritte Quelle, das bekannte Volkslied „Oh du lieber Augustin“, stammt aus den Zeiten der großen Pestwelle in Wien (1678/79) und geht vermutlich auf den Bänkelsänger Marx Augustin (1643-1685) zurück, der betrunken in eine Pestgrube gefallen war (M3). Ihr Inhalt ist fiktional und muss auf den vorliegenden historischen Gehalt befragt werden. Zudem ist es wesentlich, den Schüler*innen auch die Vertonung der Quelle (z.B. via Youtube: Will Glahé – Oh du lieber Augustin) zugänglich zu machen, damit der morbide Charme des Volksliedes, der v.a. durch den Kontrast des traurigen Inhalts mit der heiteren Walzer-Melodie entsteht, auch erfassbar wird.

Im Sinne der inneren Differenzierung im Geschichtsunterricht ist es auch denkbar, die Schüler*innen frei auswählen und damit nur an einer oder zwei der drei angebotenen Quellengattung arbeiten zu lassen. In diesem Fall bietet es sich an, die Erkenntnisse abschließend in Form eines Gruppenpuzzles o.Ä. zusammenzuführen. Dieser abschließende Schritt sollte nicht der im Unterricht häufig auftretenden Zeitknappheit zum Opfer fallen, denn die Spezifika der Quellengattungen sind für Schüler*innen der Sek. I. am besten im abgrenzenden Vergleich begreifbar.

Als Follow-up-Möglichkeit können die erworbenen Fähigkeiten im Umgang mit verschiedenen Quellengattungen durch die Aufgabenstellungen in M4 noch vertieft werden. Hierbei sollen die Schüler*innen selbst produktiv werden und einen Gattungswechsel zwischen Chronik und Tagebuch vollziehen. Wenn die Schüler*innen in diesem Schritt eine historische Quelle fingieren, muss (durch die im Material angegebenen Arbeitsschritte) darauf geachtet werden, dass keine erfundenen und damit ahistorischen, alternativen Fakten in die Darstellung einfließen (siehe Reflexionsaufgabe). Es geht in der Zielsetzung darum, zu erkennen, welche Anforderungen eine Gattung an die Verfasser*innen stellt und inwieweit der Inhalt davon (durch Auswahl, Perspektive etc.) beeinflusst wird.

Erwartungshorizont

In der Beschäftigung mit den drei vorgegebenen Quellengattungen gibt es einige grundlegende Merkmale, die die Schüler*innen möglichst erfassen sollen.

Die Arbeitsaufgaben zur Straßburger Chronik (M1) bahnen die Fähigkeit an, zu erkennen, dass erzählende Quellen einem Erzählmuster beziehungsweise Sinnbildungsprozess unterworfen sind. Friedrich Closeners biographische Nähe zur Kirche, sein Standort, spielt dabei eine ebenso große Rolle wie seine persönliche Perspektive auf die geschilderten Ereignisse. Außerdem sind die Schilderungen Friedrich Closeners einem retrospektiven Selektionsprozess unterworfen und geben damit nicht alle wesentlichen Fakten wieder beziehungsweise werden diese in Sinnzusammenhänge gestellt, die subjektiv gefärbt und von Überlieferungsabsicht geprägt sind.

Die Besonderheit der Infektionsordnung Ferdinands III. (M2) ergibt sich aus dem normativen Rechtslegungsanspruch der Quellengattung. Anhand der Abbildungen auf dem Informationsblatt (M5) kann den Schüler*innen vorab aufgezeigt werden, dass der Rechtsanspruch von normativen Quellen durch ihre spezifischen formalen Merkmale (z.B. Herrscheranrede: „Wir Ferdinand der Dritte/ von Gottes Gnaden/erwählter römischer Kaiser zu allen Zeiten Mehrer des Reichs [...] Entbietten [...] Allen und Jeden Unsern Landsassen/Obrigkeiten und Unterthanen/ [...]“; Unterzeichnung etc.) gestiftet wird. Darüber hinaus ist auch diese Quellengattung von Standort und Perspektive der Verfassenden geprägt. Die Infektionsordnung zeigt dies sehr deutlich, indem noch vor den Anordnungen zu Sauberkeits- und Hygienemaßnahmen die Sünd- und Lasterhaftigkeit der Menschen und die Rolle des Kaisers als helfende, väterliche Autorität betont werden. Außerdem referiert die bloße Existenz der Quelle darauf, dass die in ihr geschilderten Missstände bereits vorhanden waren – es handelt sich bei der Verordnung also um eine zeitnahe Reaktion auf historische Gegebenheiten.

Das Volkslied (M3) muss zuallererst auch als Hörbeispiel kennengelernt werden, um den Kontrast zwischen der lebhaft-heiteren Melodie im Dreivierteltakt und dem fatalistischen Text thematisieren zu können. Daneben verlangt die Fiktionalität der Gattung Lied, dass der Text auf seinen historischen Gehalt hinterfragt wird, der sich sowohl in den Angaben zur Pest, den Leichen und auch in dem Verweis auf die Stadt Wien finden lässt. Darüber hinaus kann man auch Rückschlüsse auf die Mentalität der Singenden oder Zuhörenden ziehen, die angesichts der Pestepidemie eine für die Barockzeit typische Memento-mori- und Carpe diem-Haltung erkennen lässt. Standort und Perspektive des Verfassers können in dieser Quelle nur am Rande in die Analyse miteinbezogen werden, da sie

historisch nicht restlos geklärt sind. Wesentlich für die Schüler*innen ist, dass der adressierte Augustin als stilisierter Typus, als pars pro toto für die Wiener Bevölkerung gehandelt wird.

Lösungsvorschläge und Textbausteine für Lehrer*innen

1.1 a. Das Auftauchen der Geißler zieht eine schlimme Plage nach sich. (Z 1) – **b.** das Ausmaß der Seuche (Z 2,3), die vermeintliche Schuld der Geißler (Z 3,4) – **c.** Closener ist als Kirchenmitarbeiter in Straßburg vmtl. Augenzeuge, sein christl. Hintergrund könnte Grund für eine negative Haltung gegenüber der Laienbewegung der Geißler sein.

1.2 Antwort 2 und 3

1.3 nein, die Sichtweise des Verfassers prägt den Inhalt – ja, Überlieferungsabsicht der Gattung Chronik – nein, der Chronist kann nur eine Auswahl präsentieren

2.1 a. Zorn Gottes, Sünde und Laster (Z 1, 8), unordentliches Leben, Nachlässigkeit und Unachtsamkeit, Unsauberkeit (Z 9, 10) – **b.** Er will die Verbreitung der Infektion im Land verhindern. (Z 4) – **c.** Er bezeichnet sich selbst als väterlich, fürsorglich (Z 4), gibt die Schuld für die Pest vor allem dem sündhaften Verhalten der Menschen (Z 1, 8), aber auch der mangelnden Hygiene (Z 10) – **d.** Der Kaiser als Autorität, die sich väterlich, fürsorglich um sein Volk kümmern will; erzieherisches Wirken im christlichen Geiste, Kaiser „von Gottes Gnaden“ als weltlicher Vertreter des christlichen Glaubens.

2.2 Antwort 2 und 4

2.3 ja, die Existenz der Infektionsordnung lässt darauf

schließen – nein, es handelt sich um eine zeitnahe Quelle – nein, Verordnungen belegen einen Missstand, nicht aber dessen Lösung.

3.1 a. die Pest (V 22) – **b.** In Wien fordert die Pest viele Menschenleben. (V 17-23) – **c.** Der tragische Inhalt wird durch eine heitere Melodie konterkariert.

3.2 Antwort 1 und 4

3.3 ja, Lieder beinhalten erfundene Elemente; sie dienen der Unterhaltung, erfüllen keinen Dokumentationszweck. – nein, die Melodie ist gegenläufig zum Textinhalt. Das verleiht dem Lied seine prägende Eigenart/Wirkungsabsicht. – nein, der besungene Augustin ist Adressat, nicht Verantwortlicher.

4.1 Zeilen 1-4

4.2 Textanfang 1: Der Icherzähler / F. Closener steht den Geißlern negativ gegenüber. Er gibt ihnen die Schuld für die Ausbreitung der Pest – entweder wegen ihres amateurhaften, nicht-kirchlichen Gottesbezuges oder auch nur als Überträger durch ihr Umherziehen in den Städten. Er äußert Gefühle der Bedrohung, vielleicht auch der Aggression gegenüber den vermeintlich Schuldigen. Als Kirchenangehöriger fühlt er sich womöglich moralisch überlegen oder aber er versucht über Gebete, Gotte zu besänftigen, die Schuldigen zu bestrafen o.Ä.

Textanfang 2: Der Icherzähler (Closener) steht den Geißlern positiv gegenüber. Er hofft, dass diese durch ihre Buße den göttlichen Zorn beruhigen und die Ausbreitung der Pest durch den Glauben gestoppt werden kann. Die Seuche ist für ihn eine schreckliche Glaubensprobe. Als Kirchenangehöriger ist er direkt mit den Pesttoten, die in der Kirche aufgebahrt sind, befasst. Er versucht im Gebet wie im praktischen Leben zu helfen, wo er kann o.Ä.

4.4 Chronik und Tagebuch, Chronik, Tagebuch

Literaturverzeichnis

Brüning, C. (2017). Die Verwendung von Textquellen im Geschichtsunterricht. In: Barricelli, M. & Lücke, M. (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts 2 (2. Aufl., S. 92-107). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Körper, A., Schreiber, W. & Schöner, A. (Hrsg.). (2007). Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried: ars una.

Pandel, H.J. (2012). Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen Bildungsstandards und Kerncurricula (3. Aufl.). Schwalbach a.Ts.: Wochenschau-Verlag.

Sauer, M. (2018). Textquellen im Geschichtsunterricht. Konzepte – Gattungen – Methoden. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Bergdolt, K. (2017). Der schwarze Tod in Europa: Die große Pest und das Ende des Mittelalters (4. Aufl.). München: Beck.

Quellenverzeichnis

Closener F. (1842). Strassburgische Chronik (übertragen v. Strobel, A.W., ins Neuhochdeutsche übertragen und vereinfacht v. d. Autorin, S. 98-99). Stuttgart: J. Kreuzer.

Der Römischen Kayserlichen auch zu Hungarn und Böhaimb etc. königlich Mayestätt, Ferdinandi Deß Dritten etc. Ertzhertzogens zu Oesterreich, Unsers Allergnädigsten Herrn, neue Infections-Ordnung, wie es ins gemein auff dem Landt in den Infections-Sachen zuhalten. Wienn 1654, Übertragung der Autorin. Abgerufen am 06.03.2019 von: <https://books.google.at/books?id=kg9GAAACAAJ>

Pommer, J. (1905). Liederbuch für die Deutschen in Österreich (5. Aufl., Nr. 201, S. 277). Wien. Abgerufen am 06.03.2019 von: <http://www.wienervolkliedwerk.at/VMAW/VMAW/Liedtexte/augustin.htm>

Quelle Q1

In der Straßburger Chronik berichtet Friedrich Closener (ca. 1315-1395) über die Pest. Closener war Kirchdiener und Vikar am Straßburger Münster und verknüpfte in seinem Werk Welt- und Reichsgeschichte mit der Straßburger Stadtgeschichte und seinem eigenen Erleben der Pestepidemie. Seine in Deutsch verfasste Chronik gilt heute als ein zentrales Werk zur Erforschung der Pestgeschichte.

Die große Seuche

Man zählt das Jahr 1349, als die Geißler nach Straßburg kamen, da kam auch eine schlimme Plage unter die Leute. Niemand konnte sich erinnern oder hatte auch nur vom Hörensagen gewusst, dass es jemals eine so große Seuche gegeben hatte. Während die Geißler da waren, starb man und als sie fortgingen, minderte sich auch das Sterben. Die Seuche war so groß, dass jeden Tag in allen Kirchengemeinden sieben oder acht oder neun oder zehn Leichen waren, oder noch mehr; ohne die, die man in den Klöstern begrub, und ohne die, die man in das Spital trug: es waren so unzählig viele, dass man die Totengrube bei der Kirche erweitern musste, weil die alte Grube zu eng und zu klein war. Die Leute, die starben, die starben alle an Beulen und Auswüchsen, die sich unter den Armen und an den Beinen erhoben.*

In welches Haus das Sterben auch kam, es hörte selten mit einem Toten auf. Man läutete auch jeden Abend, wieviele gestorben waren, mit der großen Glocke. In einer Woche läutete die Glocke dreiundsechzigmal.

In diesen Zeiten war es auch verboten, dass man die Toten in der Kirche aufbahrte und man sollte sie über Nacht nicht in den Häusern lassen. Man sollte sie gleich begraben, wenn sie gestorben waren [...].

* Die Geißler, auch als „Flagellanten“ bekannt, waren christliche Laienbewegungen, die durch (mittel-)europäische Städte zogen und öffentlich Buße für ihre Sünde taten, indem sie sich selbst geißelten (d.h. schlugen, peitschten).

Arbeitsaufträge**1.1 Analysiere die Quelle nach den folgenden Fragen.**

- Welche Gründe gibt Closener für „die große Seuche“ in Straßburg an?
- Welche nicht überprüfbaren, persönlichen Beurteilungen trifft der Verfasser?
Welche Sichtweise legt er den Leser*innen der Quelle nahe?
- In welchem Zusammenhang stehen der biographische Hintergrund des Verfassers und der Inhalt der Quelle?

1.2 Kreuze an, welche der genannten Merkmale auf die Quellengattung zutreffen.

- In einer Chronik werden frei erfundene Geschichten über die jeweilige Zeit gesammelt.
- In einer Chronik werden Ereignisse für die Nachwelt festgehalten.
- In einer Chronik hat der Chronist Jahr für Jahr rückblickend aufgeschrieben, was ihm wichtig erschienen ist.
- In einer Chronik hat ein Chronist aufgeschrieben, was ihn beschäftigt und wie er sich fühlt.

1.3 Was musst du beachten, wenn du als Historiker*in mit dieser Quelle arbeitest? Kreuze ja oder nein an und begründe deine Antwort mit einem einfachen Satz oder einem Beleg aus der Quelle.

Was in der Straßburger Chronik steht, ist die absolute, objektive Wahrheit.

Ja Nein – Begründung:

Die Straßburger Chronik ist in der Absicht verfasst worden, Informationen über vergangene Ereignisse zu überliefern.

Ja Nein – Begründung:

Friedrich Closener hat in seiner Chronik alle Ereignisse dokumentiert, die in diesem Zeitraum in Straßburg geschehen sind.

Ja Nein – Begründung:

Buchberger/Mattle/Mörwald (Hrsg.):

**Mit Quellen arbeiten. Aufgaben für historisches Lernen
in der Primar- und Sekundarstufe. Salzburg 2020**

Eine Vervielfältigung für unterrichtliche Zwecke ist gestattet.

Quelle Q2

Der römisch-deutsche Kaiser und Erzherzog von Österreich, Ferdinand III., lässt 1653 eine Infektionsordnung herausgeben, in der er verbindliche Anweisungen für die Bevölkerung veröffentlicht:

[...] Weil sich, ohne Zweifel aus gerechtem Zorn Gottes über die leider zunehmende Sünde und das Laster, die erschreckende Seuche der Pestilenz in diesem Land zeigt und verbreitet, haben wir die hier veröffentlichte Infektionsordnung und andere wegen dieser abscheulichen Krankheit ausgegebene Patente und Dekrete, aus besonderer väterlicher Fürsorge und nach Beobachtung der Verbreitung der Infektion in Wien, veranlasst. Nach dieser Infektionsordnung hat sich das ganze Land, besonders auch die Städte und Märkte, zu richten und nach ihr zu leben. Es ist zwar nicht zu bezweifeln, dass die abscheuliche Seuche der Pestilenz gleich wie andere Plagen und Strafen aus gerechtem Zorn Gottes, wegen der in den Ländern grassierenden Sünde und des Lasters über ein Land oder eine Stadt verhängt wird. Doch ist daneben auch gewiss, dass dieselbe auch durch unordentliches Leben, Nachlässigkeit und Unachtsamkeit, besonders aber durch Unsauberkeit verursacht wird. Durch Gebet, menschlichen Fleiß, Vorsicht und gute Ordnungen hingegen kann sie verhindert und abgewendet werden. [...].

Arbeitsaufträge**2.1 Analysiere die Quelle nach den folgenden Fragen.**

- Welche Gründe führt der Verfasser der Quelle für die Pest an?
- Welche Beweggründe hat der Verfasser, diese Verordnung herauszugeben? Was ist seine Absicht?
- Welche Sichtweise nimmt der Verfasser ein? Trifft er Wertungen?
- In welchem Zusammenhang stehen die Herkunft und gesellschaftliche Position des Verfassers und der Inhalt der Quelle?

2.2 Kreuze an, welche der genannten Merkmale auf die Quellengattung zutreffen.

- Eine Verordnung zeigt die Sichtweise der Bevölkerung im Land.
- Eine Verordnung hat immer eine besondere Form (z.B. Einleitung, Unterschrift ...).
- Eine Verordnung beinhaltet auch immer erfundene Elemente.
- Eine Verordnung will ein besonderes Anliegen durchsetzen.

2.3 Was musst du beachten, wenn du als HistorikerIn mit dieser Quelle arbeitest? Kreuze ja oder nein an und begründe deine Antwort mit einem einfachen Satz oder einem Beleg aus der Quelle.

Die Infektionsordnung von Ferdinand III. belegt, dass es Missstände in der Gesellschaft gegeben hat.

Ja Nein – Begründung:

Die Infektionsordnung von Ferdinand III. ist viele Jahrzehnte nach der Pestepidemie entstanden und kann deshalb aus der Rückschau Aufschluss über die Lösung der Pestprobleme geben.

Ja Nein – Begründung:

Die Infektionsordnung zeigt mir, dass Verordnungen immer das Verhalten der Betroffenen verändern.

Ja Nein – Begründung:

Die Pest im Spiegel der Quellengattungen

4.1 Lies den Quellentext (Quelle Q1 in M1) sorgfältig durch und markiere die Textstellen, die etwas über Friedrich Closeners persönliche Meinung und Sichtweise zur Pest erkennen lassen.

4.2 Friedrich Closener war Küster und Vikar (also ein Mitarbeiter der Kirche) in Straßburg. Er hat die Pestwelle dort vermutlich miterlebt.

Überlege, was Friedrich Closener wohl aufgeschrieben hätte, wäre er kein Chronist gewesen, sondern ein einfacher Tagebuchsreiber. Schreibe die Erkenntnisse aus der Quelle (markierte Textstellen) in einem Tagebucheintrag nieder und beachte dabei, dass du die Gattungsmerkmale (siehe Infoblatt) umsetzt.

Folgende Leitfragen sollen in deinem Tagebucheintrag beantwortet werden:

- Wie steht Friedrich Closener den Geißlern gegenüber? Was denkt er über sie?
- Welche Gefühle hat er, als er über die vielen Toten berichtet?
- Welche Bedeutung hat die grassierende Seuche für ihn als Angehörigen der Kirche?

Du kannst einen der folgenden Textanfänge verwenden und in ca. 150 Wörtern weiterschreiben:

1. April 1349

Vorgestern sind die Geißler in die Stadt gekommen. Diese elenden Flagellanten marschieren durch die Straßen und tun, als ob sie ihre Sünden büßen würden. Dabei schlagen sie sich selbst und ziehen furchterregende Gesichter! Aber sie machen damit nur den Kindern Angst und büßen ganz und gar nicht! Im Gegenteil: Seit diese Verrückten in der Stadt sind, gibt es schon drei Tote!

Hier kannst du weiterschreiben:

1. April 1349

Ich frage mich, wie es weitergehen soll! Dreiundsechzig Tote allein in dieser Woche! Es ist zum Verzweifeln. [...] Alle tun, was sie können. Auch die Geißler, die versuchen, durch ihre Buße den Allmächtigen zu besänftigen.

Hier kannst du weiterschreiben:

4.3 Vergleicht nun in Partnerarbeit, was ihr in den Tagebucheinträgen (inhaltlich wie formal!) alles verändert habt. Notiert dazu mindestens drei Punkte, die eure Tagebucheinträge von dem Eintrag in der Chronik unterscheiden – die folgenden Punkte helfen euch dabei:

- ✓ Stecken persönliche Bewertungen und Gefühle in euren Tagebucheinträgen?
- ✓ Äußern eure Tagebucheinträge Gedanken und Befindlichkeiten von Friedrich Closener?
- ✓ Stecken frei erfundene Textstellen in den Tagebucheinträgen, die in der Chronik nicht vorhanden und damit NICHT historisch belegbar sind? Gibt es Passagen, die Friedrich Closener nicht wissen kann?

4.4 Auf welche Quelle würdest du als Historiker*in eher zugreifen, wenn du etwas über ...

... die Lebensumstände und Probleme der Bevölkerung erfahren willst.

Chronik Tagebuch

... den zeitlichen Ablauf einzelner wesentlicher Ereignisse erfahren willst.

Chronik Tagebuch

... die subjektiven Empfindungen innerhalb der Bevölkerung erfahren willst.

Chronik Tagebuch

Informationsblatt zu ausgewählten Quellengattungen

Chronik: Eine Chronik berichtet von Ereignissen, die in der Vergangenheit stattgefunden haben. Sie ist zum Zweck der Überlieferung verfasst und hat häufig erzählende Strukturen. Die Chronist*innen (Verfasser*innen) schreibt rückblickend und chronologisch (nach Datum) gereiht auf, was ihnen über diese vergangenen Ereignisse zur Kenntnis gelangt ist. Dabei greifen sie häufig ordnend, aber manchmal auch wertend, in den Text ein.

Lied: Lieder überliefern häufig vergangene Ereignisse, besondere Taten oder Mentalitäten, also (Lebens-)Haltungen und Einstellungen der Gesellschaft. Sie werden meist zur Unterhaltung oder zum Begleiten verschiedener Tätigkeiten (z.B. Arbeiten, Marschieren ...) geschrieben. Manchmal haben sie auch Lob oder Kritik zum Inhalt. Die Verfasser*innen von Liedern verarbeiten darin ihre eigene Sichtweise und bauen auch Erfundenes mit ein. Außerdem spielen sie sowohl mit dem Text als auch mit der Melodie. Die Melodie begleitet den Liedtext; sie kann den Inhalt des Liedes auf verschiedene Arten unterstützen, z.B. die Inhalte traurig oder fröhlich erscheinen lassen.

Tagebuch: In einem Tagebuch verarbeiten die Verfasser*innen ihre Erlebnisse, Eindrücke, Gedanken und Gefühle. Sie machen ihre Aufzeichnungen nur für sich selbst. Tagebucheinträge entstehen in zeitlich geordneter Abfolge und geben die persönliche Sicht der Verfasser*innen auf Umstände in ihrer jeweiligen Gegenwart fast zeitgleich wieder.

Verordnung: Verordnungen werden von staatlichen Einrichtungen, Regierungen bzw. Herrschenden in Auftrag gegeben. Sie sollen Probleme, die in der Zeit ihrer Abfassung vorliegen, lösen oder Missstände, die in der Gesellschaft herrschen, beseitigen. Außerdem sind Verordnungen sogenannte „normative Texte“. Sie schaffen also rechtliche Rahmenbedingungen und müssen dazu in einer vorgegebenen Form abgefasst werden (z.B. mit Nennung der von der Verordnung betroffenen Zielgruppe, der Unterschrift des Auftraggebers usw.) Ohne ihre besondere formale Gestaltung sind Verordnungen rechtlich nicht wirksam.

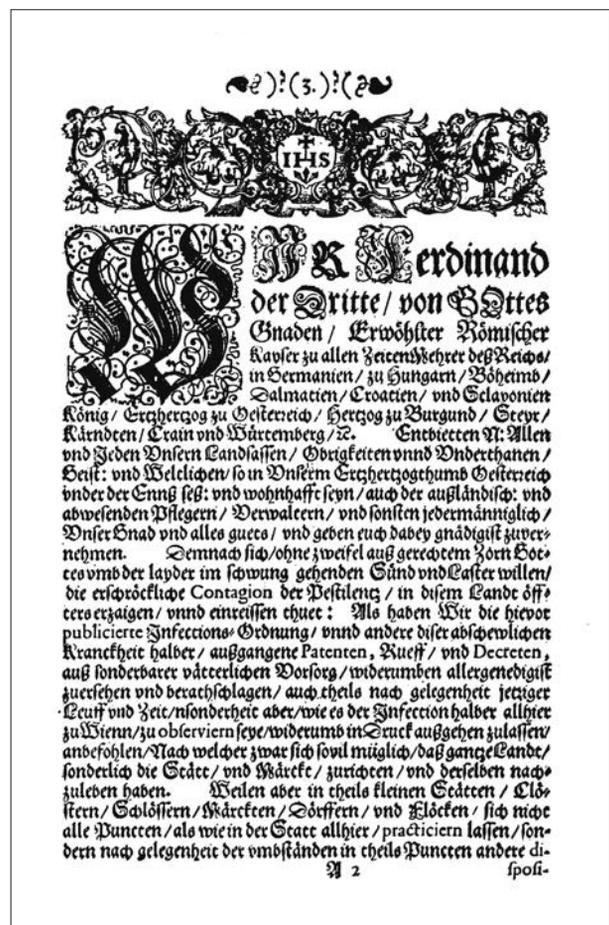


Abb.: Die ersten beiden Seiten der Infektionsordnung Ferdinands III.

Buchberger/Mattle/Mörwald (Hrsg.):

Mit Quellen arbeiten. Aufgaben für historisches Lernen in der Primar- und Sekundarstufe. Salzburg 2020

Eine Vervielfältigung für unterrichtliche Zwecke ist gestattet.

... und keiner war begeistert! Eine multiperspektivische Annäherung an den „Anschluss“

Geschichtsdidaktischer Hintergrund und Lehrplanbezug

Multiperspektivität als didaktisches Prinzip geht im Wesentlichen auf Klaus Bergmann zurück (Bergmann, 2007 & Bergmann, 2008) und ist inzwischen fest in den Lehrplänen für die Sekundarstufe I und II verankert. Ereignisse aus der Vergangenheit werden immer aus einer bestimmten Perspektive wahrgenommen und überliefert, allerdings unterscheiden sich die Sichtweisen auf ein historisches Ereignis je nach kultureller, religiöser, nationaler Zugehörigkeit, der sozialen Position, dem Geschlecht, dem politischen oder wirtschaftlichen Interesse. „Dass historische Ereignisse schon von den Zeitgenossen unterschiedlich gesehen und beurteilt worden sind und es – von unbezweifelbaren Fakten abgesehen – nicht die Geschichte ‚an sich‘ gibt, ist eine elementare Einsicht, die der Geschichtsunterricht Schülerinnen und Schülern vermitteln muss.“ (Sauer, 2015, S. 81) Die unterschiedlichen Standpunkte und Perspektiven können aber nur dann hinreichend untersucht werden, wenn die Schüler*innen über die nötige Hintergrundnarration – also Angaben zur Person und Arbeitswissen zum jeweiligen Ereignis – verfügen und wenn idealerweise zumindest zwei Quellen mit deutlich voneinander unterscheidbaren Sichtweisen eingesetzt werden. Ohne diese Informationen bzw. Voraussetzungen können sie sich nicht über eine textimmanente Interpretation hinausbewegen und somit auch keine Einsichten in die (Multi-)Perspektivität von Quellen gewinnen. Ausgangspunkt für eine Auseinandersetzung mit Multiperspektivität ist zunächst eine „offene geschichtsdidaktische Frage, die verschiedene Antworten zulässt“ (Bergmann, 2007, S. 67). Im vorliegenden Unterrichtsbeispiel könnte diese Frage etwa „Der ‚Anschluss‘ Österreichs – Keiner war begeistert?!“ lauten. Die Geschehnisse im März 1938 gehören sicher zu den meistdiskutierten Ereignissen der österreichischen Geschichte – oszillierend zwischen der Opferthese und der Behauptung, Österreicher*innen wären etwa in der NSDAP überproportional häufig zu finden gewesen – und eignen sich daher besonders

für eine Behandlung im Unterricht. Im österreichischen Lehrplan 2016 können sie etwa in verschiedenen Modulen der 4. Klasse verortet werden, in denen auch diejenigen Teilkompetenzen erworben werden sollen, die dem didaktischen Prinzip der Multiperspektivität zuzuordnen sind (Historische Methodenkompetenz: Die unumgängliche Perspektivität und Intention von Quellen feststellen; Historische Sachkompetenz: Verschiedene Perspektiven in historischen Quellen und Darstellungen identifizieren und hinterfragen).

Hinweise zur Umsetzung

„Multiperspektivität kann als ‚Sicht-Wechsel‘ nur schrittweise eingeübt werden.“ (Pandel, 2003, S. 104). Die Schüler*innen werden daher zunächst mit einer Einzelperspektive (Q1) konfrontiert. Nach der Bearbeitung und dem Erkennen der Perspektivität wird eine zweite – sich deutlich unterscheidende – Quelle (Q2) zum gleichen historischen Sachverhalt vorgelegt (Doppelperspektive). Die Schüler*innen stellen die beiden Quellen gegenüber und arbeiten die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Einstellungen heraus. Anschließend werden die Ergebnisse um zwei Perspektiven (Q3/Q4) erweitert und Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede festgestellt. Als Abschluss der Unterrichtssequenz werden den Schüler*innen Aussagen zu den Quellen vorgelegt, die sie auf Grundlage ihrer Arbeitsergebnisse beurteilen sollen.

Differenzierungsmöglichkeiten

Die Arbeitsaufträge zu den einzelnen Quellen sind grundsätzlich offen gestaltet. Um den Schwierigkeitsgrad zu senken, bietet es sich etwa an, einzelne zentrale Textpassagen zu unterstreichen oder Zeilenangaben zu machen, die dann von den Schüler*innen nur mehr dem entsprechenden Thema zugeordnet werden müssen. In der folgenden Tabelle (Abb. 1) findet sich eine Auswahl, die dafür verwendet werden kann:

	Stimmung der Bevölkerung	Persönliche Stimmung und die des Umfelds	Jüdinnen und Juden
Q1	Z. 2/3, 5/6, 15/16, 19-22	Z. 4/5, 7-16	Z. 23-26
Q2	Z. 15, 18-25	Z. 2-4, 8/9, 15-17	Z. 2-4, 8/9, 15-17
Q3	Z. 1-4	Z. 4/5, 9-12, 17-19, 21-24	Z. 12-14
Q4	Z. 2/3, 9-11, 25-27	Z. 2-7, 9-11, 13-19, 21, 25-27, 29-32	Z. 22/23, 25/26, 29-32

Abb. 1: ausgewählte Textstellen für die genannten Themenbereiche in Q1-4

Natürlich ist es auch möglich, die Quellenanzahl (z.B. nur Q1 und Q2) oder die Länge der einzelnen Texte zu reduzieren.

Für leistungsstarke Schüler*innen finden sich im Internet zahlreiche weitere Quellen zu diesem Thema, die den multiperspektivischen Blick auf den „Anschluss“ noch weiter ausdifferenzieren können.

Erwartungshorizont

Beim Vergleich der Quellen werden die Schüler*innen mit prototypischen Verhaltensweisen und Überzeugungen konfrontiert, was auch die unterschiedlichen Positionierungen zum Nationalsozialismus und zum „Anschluss“ selbst erklärt: auf der einen Seite Richard Ruffingshofer (illegaler Nazi) und Franz Mixner (Opportunist und Mitläufer), auf der anderen Seite Therese Lindenberg (Opfer) und Stephanie Bamer (Gegnerin). Folglich kann also auf der Basis der vorliegenden Quel-

len weder behauptet werden, alle Österreicher*innen wären vom „Anschluss“ begeistert gewesen bzw. hätten davon profitiert, noch kann damit argumentiert werden, dass niemand in Österreich den „Anschluss“ wollte oder herbeisehnte. Die Aussage, dass sich die Situation der österreichischen Juden und Jüdinnen mit dem „Anschluss“ verschlechterte, kann jedoch belegt werden, wenngleich die Bewertungen diesbezüglich in den Quellen unterschiedlich ausfallen. Genauso verhält es sich mit der Feststellung, dass jede*r von den Ereignissen im März 1938 auf irgendeine Art und Weise betroffen war und sich der Entwicklung nicht entziehen konnte.

Auf der Grundlage der Quellenauswahl kann jedoch keine Aussage darüber getroffen werden, wie stark die einzelnen Positionen in der Gesamtbevölkerung vertreten waren. Die Annahme, es hätte gleich viele Gegner*innen wie Unterstützer*innen gegeben, entspricht in keinem Fall dem aktuellen Forschungsstand (vgl. etwa Bauer, 2017, S. 405f.).

Literaturverzeichnis

- Bauer, K. (2017). *Die dunklen Jahre. Politik und Alltag im nationalsozialistischen Österreich 1938–1945*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bergmann, K. (2008). *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. Schwalbach: Wochenschau.
- Bergmann, K. (2007). *Multiperspektivität*. In Mayer, U., Pandel, H. & Schneider, G. (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (S. 65–77). Schwalbach: Wochenschau.
- Botz, G. (2018). *Nationalsozialismus in Wien. Machtübernahme, Herrschaftssicherung, Radikalisierung, Kriegsvorbereitung | 1938/39*. Wien: Mandelbaum.
- Lücke, M. (2012). *Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität*. In Barricelli, M. & Lücke, M. (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band 1* (S. 281–288). Schwalbach: Wochenschau.
- Pandel, H. (2003). *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*. Schwalbach: Wochenschau.
- Sauer, M. (2015): *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Seelze: Kallmeyer.

Weitere Quellen bzw. Zeitzeugen

- (online verfügbar; alle zuletzt abgerufen am 29. April 2019)
- Orf.at: Zeitzeugnisse rund um den „Anschluss“ (<https://orf.at/v2/stories/2428202/>)
- Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstands: <https://www.doew.at/erinnern/biographien/erzaehlte-geschichte/anschluss-maerz-april-1938> und <https://www.doew.at/erinnern/fotos-und-dokumente/1938-1945/anschluss-1938>
- Verein _erinnern.at_: <https://www.weitererzaehlen.at/>

Vollzitate der Quellen

- Dokumentation lebensgeschichtlicher Aufzeichnungen, Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien, Tagebuch Richard Ruffingshofer, Einträge vom 9., 13. und 20. März 1938; zitiert nach: Salzburger Nachrichten, 10. März 2018, S. 3. (online unter: https://wirtschaftsgeschichte.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_wirtschaftsgeschichte/SN_2018-03-10_Tagebuchauszuege_Bamer_Ruffingshofer.pdf; zuletzt abgerufen am 8. März 2019)
- Hämmerle, C. & Gerhalter, L. (Hrsg.). (2010). *Apokalyptische Jahre. Die Tagebücher der Therese Lindenberg 1938 bis 1946*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau, S. 65f. (online unter: <https://www.europa.clio-online.de/quelle/id/artikel-3637>; zuletzt abgerufen am 8. März 2019)
- Dokumentation lebensgeschichtlicher Aufzeichnungen, Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien, Tagebuch Franz Mixner, Einträge vom 12., 14., 15. und 17. März 1938; zitiert nach: Die Presse, 10. März 2018 (online unter: https://die-presse.com/home/spectrum/zeichenderzeit/5385367/Zusammengestellt-von-Kurt-Bauer_Doch-ich-muss-hindurch; zuletzt abgerufen am 8. März 2019)
- Dokumentation lebensgeschichtlicher Aufzeichnungen, Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien, Tagebuch Stephanie Bamer (geb. Johne), Einträge vom 11.-17. März 1938; zitiert nach: Salzburger Nachrichten, 10. März 2018, S. 2f. (online unter: https://wirtschaftsgeschichte.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_wirtschaftsgeschichte/SN_2018-03-10_Tagebuchauszuege_Bamer_Ruffingshofer.pdf, zuletzt abgerufen am 8. März 2019)

1. Arbeitsaufträge zu Q1

- a) Lies dir zunächst das Arbeitswissen (M2), die Informationen zur Person und Quelle 1 durch.
- b) Arbeite heraus, welche Aussagen der Verfasser der Schriftquelle über folgende Themen trifft:
 - Stimmung in der Bevölkerung
 - seine persönliche Stimmung und die seines engsten Umfelds
 - Jüdinnen und Juden
 Unterstreiche die entsprechenden Textpassagen bzw. nenne die jeweiligen Zeilen.
- c) Erläutere anhand deiner Ergebnisse von Aufgabe b) und der Informationen zu seiner Person, wie Richard Ruffingshofer zur nationalsozialistischen Machtübernahme in Österreich („Anschluss“) bzw. zum Nationalsozialismus allgemein steht. Erkläre auch, warum er diese Position einnimmt.

2. Arbeitsaufträge zu Q2

- a) Bearbeite Q2 (Tagebuch von Therese Lindenberg) genauso wie Q1 (Aufgaben 1a-c).

3. Arbeitsaufträge zu Q1 und Q2

- a) Arbeite die wesentlichen Unterschiede zwischen Q1 und Q2 heraus.
- b) Erkläre anhand deiner Ergebnisse, wie und warum es zu diesen Unterschieden kommt.

4. Arbeitsaufträge zu Q3 und Q4

- a) Bearbeite Q3 und Q4 (Tagebuch von Franz Mixner bzw. Stefanie Bamer) genauso wie Q1 (Aufgaben 1a-c).

5. Arbeitsaufträge zu Q1 bis 4

- a) Arbeite Parallelen bzw. Unterschiede zwischen allen Quellen (Q1–4) und heraus.
- b) Nimm nach der Bearbeitung aller vier Quellen zu folgenden Aussagen Stellung und beziehe dich bei deinen Antworten auch auf die unterschiedlichen Quellen.

	Trifft zu	Trifft nicht zu
Alle Österreicher*innen waren vom „Anschluss“ begeistert.		
weil ...		
Kein*e Österreicher*in wollte den „Anschluss“.		
weil ...		
Jede*r Österreicher*in profitierte vom „Anschluss“.		
weil ...		
In allen vorliegenden Quellen wird davon berichtet, dass sich die Situation der österreichischen Juden und Jüdinnen mit dem „Anschluss“ verschlechterte.		
weil ...		
Die Ereignisse im März 1938 rund um den „Anschluss“ betrafen jede*n Österreicher*in. Keine*r konnte sich den Entwicklungen entziehen.		
weil ...		

Hintergrundnarration (Arbeitswissen)	
12. Februar	Besprechung Hitler-Schuschnigg auf dem Obersalzberg: Unter Druck unterzeichnet Schuschnigg das so genannte Berchtesgadener Abkommen. Der Nationalsozialist Seyß-Inquart wird österreichischer Innen- und Sicherheitsminister; Amnestie für politische Straftäter, u. a. für ca. 3000 Nationalsozialisten.
19. Februar	Beginn nationalsozialistischer Demonstrationen in den Bundesländern.
24. Februar	Schuschniggs Antwortrede auf Hitler vor dem Bundestag („Bis in den Tod! Rot-Weiß-Rot“); in den folgenden Tagen nationalsozialistische Unruhen.
9. März	Schuschnigg kündigt in Innsbruck eine Volksbefragung über die Unabhängigkeit Österreichs für den 13. März an.
11. März	Schuschnigg sagt die Volksbefragung ab; ca. 19:50: Rücktrittsrede Schuschniggs im österreichischen Rundfunk („Gott schütze Österreich!“). In den Bundesländern Übernahme der Macht durch lokale Nationalsozialisten.
12. März	Nach Mitternacht Bestellung Seyß-Inquarts zum Bundeskanzler durch den Bundespräsidenten Miklas.
5 Uhr:	Reichsführer SS Heinrich Himmler und Mitarbeiter landen in Aspern (Wien); Beginn zahlreicher Verhaftungen.
5 Uhr 30:	Einmarsch der Deutschen Wehrmacht in Österreich.
16 Uhr:	Hitler überschreitet in Braunau am Inn die österreichische Grenze.
Abends:	Hitler trifft in Linz ein und hält seine erste Rede auf österreichischem Boden
13. März	Nach Mitternacht erreichen die deutschen Truppen Wien.
14. März	Hitler reist weiter nach Wien.
15. März	Hitlers Rede am Heldenplatz vor ca. 250 000 Menschen. Unmittelbar nach dem deutschen Einmarsch beginnt der Terror gegen Juden und Andersdenkende.

Quelle Q1: Tagebuch Richard Ruffingshofer**Informationen zur Person:**

Dr. Richard Ruffingshofer wurde 1904 in Klosterneuburg (NÖ) geboren. Sein Vater war Oberkontrolleur am Wiener Magistrat. Nach der Matura studierte er in den 1920er-Jahren Jus an der Universität Wien, wo er mit antisemitischen und großdeutschen Studentenverbindungen bzw. Vereinen in Kontakt kam. Danach wurde er Beamter des Postsparkassenamtes und der Postverwaltung. Er starb 1945.

9. März 1938

Die Nachrichten aus der Provinz übertreffen alle Erwartungen! Aber auch in Wien geht es vorwärts. Das Hakenkreuz wird allgemein getragen und in dem kleinen Kiosk am Motivplatz musste ich mich drängen, um eines zu erstehen. Ich liebte nie die Knopflochgesinnung¹, aber in dieser Kampfzeit das Hakenkreuz zu tragen, hat mich mit unbändigem Stolz erfüllt. Wie nur alle Mienen leuchten und die Hände zum Hitlergruß emporfliegen!

13. März 1938

GOTT SEI'S GEDANKT. HEIL ADOLF HITLER.

[...] Da rief mich Edi um 7 Uhr zum Radio. Es waren gerade Nachrichten aus Deutschland. Der Sprecher berichtete, dass der österreichische Sender um 18.15 Uhr die Nachricht verbreitet habe, die geplante Abstimmung war verschoben. [...]

Das schlug wie eine Bombe ein. Mama und Erika kamen dazu und wir konnten uns vor Freude gar nicht fassen. Edi schaltete auf den Wiener Sender um, der Schallplatten brachte. Sie wurden plötzlich unterbrochen und der Ansager verkündete eine wichtige Verlautbarung. Ohne weitere Ankündigung ließ sich gleich darauf eine Stimme vernehmen, es war Schuschnigg. Mit langsamen Worten erklärte er, dass er sich veranlasst sehe, einem Ultimatum der Reichsregierung zu weichen und zurückzutreten. Er schloss: „Gott schütze Österreich.“ Ein Freuden-schrei war die Antwort. Wie oft mag er sich in dieser Sekunde in Österreich wiederholt haben.

Das war die Entscheidung. Jetzt litt es mich nicht länger zu Hause. Edi und Erika schlossen sich an und wir fuhren mit dem Autobus nach Wien. [...]

Ein Zug SA² kam uns entgegen, in Zivil, aber alle mit Hakenkreuzbinden versehen und voran eine Fahne. Lastautos beladen mit jubelnden Leuten, ratterten auf den Ring hinaus. [...]

Immer dichter wurde die Menge. Die große Revolution war auf dem Marsch. Eine disziplinierte, stolze, aber unwiderstehliche Erhebung eines Volkes, das seine Ketten abwirft.

Wie sehr sich die Ereignisse überstürzt haben, ist auch daraus ersichtlich, dass die Juden gar nicht darauf vorbereitet waren. Samstag standen sie in langer Kette angestellt, um ihre Gelder zu beheben. Die Schnellzüge in die Tschechei und nach Polen waren überfüllt und die SS an der Grenze hatte viel zu tun, um die Verschleppung von Vermögenswerten zu verhindern. Die deutschen Truppen waren seit heute Morgen über die Grenze gezogen.

20. März 1938

Heute habe ich mir vom Dachboden, wo ich sie versteckt gehalten habe, einige Seiten aus meinem Tagebuch der Verbotszeit hervorgeholt und wieder eingeklebt. Wäre man mir bei einer Hausdurchsuchung darauf gekommen, hätte ich zumindest meine Stellung verloren. Solche Notizen sind schon vielen verderblich geworden!

Zitiert nach: Dokumentation lebensgeschichtlicher Aufzeichnungen, Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien

¹ Seine Gesinnung (z.B. politische Einstellung) anhand eines Abzeichens, einer Anstecknadel o.ä. zeigen

² Sturmabteilung: militärisch organisierte und uniformierte Kampf- und Schutztruppe der NSDAP

Quelle Q2: Tagebuch Therese Lindenberg

Informationen zur Person:

Therese Lindenberg (geb. Trestl) wurde 1892 als lediges Kind einer mittellosen Magd und eines Juden in Wien geboren. Sie besuchte die Volks- und Bürgerschule und machte anschließend eine Ausbildung zur Konzertsängerin. 1915 heiratete sie Ignaz Lindenberg (ein Jude), musste dafür aber aus der katholischen Kirche austreten. Im selben Jahr kam ihre Tochter Elisabeth zur Welt. Sie versuchte als Sängerin und Schriftstellerin Fuß zu fassen und veröffentlichte Artikel in verschiedenen Zeitschriften. Lindenberg engagierte sich in der Sozialdemokratie, übte einige Zeit die Funktion einer Fürsorgerätin¹ aus und publizierte Artikel in der Frauenzeitschrift „Die Unzufriedene“ Laut den „Nürnberger Rassegesetzen“ von 1935 – sie galten ab dem 28. Mai 1938 auch in Österreich – lebte sie in einer sogenannten „nicht privilegierten Mischehe“ mit einem „Volljuden“. Im Herbst 1938 emigrierte ihre Tochter, die den jüdischen Glauben angenommen hatte, nach Manila auf den Philippinen. Therese Lindenberg musste 1939 mit ihrem Mann die Wohnung verlassen und in ein „Judenhaus“ übersiedeln. Während des Krieges nahm sie viele verschiedene Arbeiten an, um ihre Familie ernähren zu können. Ignaz Lindenberg starb 1952, seine Frau Therese 1980.

- 1 **13. März [1938]**
 2 *Stark beeindruckt mich das Geschehen. Ich wage nicht bis zu den äußersten Konsequenzen zu denken. Darf*
 3 *meinen Vater nicht verleugnen, meine Mutter auch nicht. Mann und Kind nicht.*
 4 *Ich fühle mich – vorläufig – stark.*
- 5 **14. März 1938**
 6 *Österreich – zu Ende ...*
- 7 **19. März [1938]**
 8 *Mein armer Mann. Heute bin ich fast – innerlich – zusammengebrochen.*
 9 *Aber ich sehe überall Gesetze und Zusammenhänge – also musste es so kommen.*
 10 *Jetzt – kurz – die Ereignisse:*
 11 *Freitag abends [11. März, 16:45]: Volksabstimmung findet unter allen Umständen statt.*
 12 *6 Uhr – Abstimmung abgesagt.*
 13 *8 Uhr: Schuschnigg verabschiedet sich.*
 14 *Ich war bei Edith. Fahre sofort nach Hause.*
 15 *Sehe die Menschen auf den Straßen marschieren. Mein Herz schmerzt, weil ich nicht weiß, was ist. Mein Mann voll*
 16 *Trauer und Sorge. Er weint. Noch nie habe ich ihn weinen gesehen. Wohl – vor Freude, als es Lisl zum 1. Mal sah –*
 17 *in der Klinik ...*
 18 *Samstag [12. März] 7h: Das nationalsozialistische Wien grüßt den Führer.*
 19 *6h abends: Hitler in Linz. Begeisterung.*
 20 *Sonntag [13. März]: Proklamation²: Österreich in Groß-Deutschland aufgegangen. Militär überall. Deutsches*
 21 *Militär! [...]*
 22 *Montag [14. März, 16:45]: Hitler in Wien. Wahn über der Stadt.*
 23 *Dienstag [15. März] 11h: Proklamation von der Burgterrasse ... Die Wiener in Scharen mit erhobenen Hitlergruß-*
 24 *händen. Wahn – überall Wahn und Trauer.*
 25 *2 Uhr Nachm[ittag]. Truppenparade.*
 26 *Herrlicher, frühlingshafter Tag."*

zitiert nach: Hämmerle, C. & Gerhalter, L. (Hrsg.). (2010). Apokalyptische Jahre. Die Tagebücher der Therese Lindenberg 1938 bis 1946. Köln/Weimar/Wien: Böhlau, S. 65f

¹ Beauftragte des Wiener Stadtrates für Angelegenheiten der Armen in einem bestimmten Wiener Bezirk

² öffentliche, feierliche, oft amtliche Verkündigung

Quelle Q3: Tagebuch Franz Mixner**Informationen zur Person:**

Dr. Franz Mixner wurde 1912 in Wien geboren. Er studierte Geschichte und Germanistik an der Universität Wien und erlangte Anfang Februar 1938 den Dokortitel. Er heiratete 1939 und hatte mit seiner Frau drei Kinder (*1942, 1943 und 1948). Ab 1939 arbeitete er bei der Zollwache in Aachen. Er wurde schließlich zur Wehrmacht eingezogen, im Krieg verwundet und geriet in Kriegsgefangenschaft. Nach dem Krieg war er in Wien als Finanzbeamter tätig und starb 1993 ebenda.

12. März

Man muss ja wirklich dem Herrgott danken, dass die Umwälzung so unblutig vor sich ging. Dies war wirklich zum allergrößten Teil auf die Massenbegeisterung zurückzuführen. Es muss zugegeben werden, dass der Einzug des Führers von der großen Mehrheit der Bevölkerung gewünscht wurde. Und nach dem Rücktritt Schuschniggs [...] darf es auch bei mir keine Hemmungen geben.

14. März

Am Tage des Einzuges des Führers in Wien, das seit Sonntag die zweitgrößte Stadt Großdeutschlands ist, sah ich recht schäbig aus. Unrasiert, im Geschäftsgewand, so ging ich am Abend zu Orbes¹. Ich wollte dem Mädi² nur den soeben fertig konzipierten³ Brief lesen lassen. Freilich, man darf nicht innerlich zur Umstellung bereit sein und äußerlich doch noch abseits stehen!

Übrigens, Herr Turbinsky (Legitimist⁴) und Herr Günzinger (Gewerkschaftler⁵) sind verhaftet worden; es sind eben die negativen Seiten des Umbruches. Einen Schatten werfen die eigenmächtigen Requirierungen⁶ auf die Ereignisse der jüngsten Tage. Das ist oder wird bald eingestellt. Natürlich, die Lösung der Judenfrage auf diese Art, wie sie jetzt geschieht, hätte im kleinen Österreich niemals durchgeführt werden können. [...]

15. März

Am Nachmittag Brief an Prof. Srbik⁷ aufgegeben; wie viel Hoffnungen liegen doch da drinnen! Gleichzeitig habe ich einen eingeschriebenen Brief an die Bezirksführung der NSDAP abgeschickt. Kurz und bündig – der neuen Zeit entsprechend – habe ich um meine Aufnahme angesucht. Ich weiß aber gegenwärtig noch gar nicht, ob überhaupt eine solche jetzt möglich ist.

17. März

Der Emil war wieder da. Er ist noch immer ganz gebückt. Man muss schließlich auch an seine Brüder denken. Wird der Hans in der Sparkasse bleiben können, wird der Peter die Trafik behalten? Was wird mit dem Mann der Inge? Das sind lauter schwerwiegende Fragen. Auch diese Dinge machen es mir schwer, in die neue Bewegung hineinzuwachsen. Doch ich muss hindurch!!!

zitiert nach: Dokumentation lebensgeschichtlicher Aufzeichnungen, Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien

¹ ein Nachbar

² seine Freundin/Lebensgefährtin/Verlobte?

³ entwickelt, hier: verfasst

⁴ Anhänger der Monarchie/Habsburger

⁵ Mitglied der Gewerkschaft (=Organisation der ArbeitnehmerInnen); vermutlich sozialdemokratisch

⁶ Beschlagnahme von jüdischem Eigentum durch die Nazis

⁷ Heinrich von Srbik (1878-1951) war ab 1922 Universitätsprofessor für Neuere Geschichte an der Universität Wien.

Er war ein Antisemit und Großdeutscher, der den „Anschluss“ begrüßte und rasch Mitglied der NSDAP wurde.

Quelle Q4: Tagebuch Stephanie Bamer**Informationen zur Person:**

Dr. Stephanie Bamer (geb. Johne) wurde 1919 in Wien geboren. Ihre Mutter war Modistin (Hutmacherin) und ihr Vater Schriftsetzer bei der regierungstreuen (christlich-sozialen) Tageszeitung „Reichspost“. Sie maturierte 1937 an einem Oberstufenrealgymnasium und besuchte dann eine berufsbildende Schule. Daneben arbeitete als Postangestellte und absolvierte anschließend ein Jus-Studium an der Universität Wien. Nach 1945 war sie Rechtsanwaltsanwärtin und wurde schließlich Parlamentsstenographin. Sie starb 2006 in Wien.

11. März

1 [...] In unserer Schule grüßen die „Nazi-Mädels“ fleißig „Heil Hitler“, was Imi¹ und ich mit „Österreich“ beantworten.
 2 Wie blöd es aussieht, wenn diese sogenannten Jungens und Mädels ihre Pfoten heben!
 3 [...] Wir sind so verzweifelt. Die Nazis werden kommen. Dann wird es auch für uns nur mehr Erdäpfel und Heringe
 4 geben – und Krieg, wie mein Vater sagt. Dabei wäre alles privat jetzt so schön, weil ich von ihm² so geliebt werde.
 5 Das für Sonntag vereinbarte Rendezvous werde ich wegen „äußerer Umstände“ absagen. Es ist alles so grässlich.
 6 Was wird morgen sein?
 7

12. März

8 Österreich ist nationalsozialistisch geworden. Ich war bei Imi und daher in Stadtnähe. Überall begrüßen sie sich
 9 mit „Heil Hitler“ und sehr viele tragen Abzeichen. Nicht mehr sehr lang und wir müssen diese Abzeichen auch
 10 tragen. Mir graut. [...]
 11

13. März

12 Die nächste Folge dieses politischen Umschwungs wird wahrscheinlich die Entlassung meines Vaters aus der
 13 „Reichspost“³ sein. Was dann werden wird? Zunächst mein Austritt aus der doch irgendwie teuren Schule. Mich
 14 freut dieses Leben nicht. Wenn sogar mein sonst so optimistischer Vater verzweifelt ist und mit dem Umbringen
 15 droht.
 16 Zu Mittag kam mein Cousin Theo mit einer Armbinde! Der kann es jetzt! Ich habe den „Heil Hitler“-Gruß noch nicht
 17 über meine Lippen gebracht, auch habe ich kein Abzeichen, nur das vom „Deutschen Schulverein“, wo ich tanzen
 18 lernte.
 19

15. März

20 Theo hat natürlich eine städtische Anstellung erhalten. Und ich habe die Matura! [...]
 21 Ja, etwas versetzt mich in arge Bestürzung. Mein lieber Professor Janischek⁴ ist Jude. Mein Gott, was wird mit ihm
 22 geschehen? Dazu hat er zwei kleine Kinder. In Wien ist viel deutsches Heer.
 23

16. März

24 Irmgard⁵ gebärdet sich ganz nationalsozialistisch. Durch ihren Freund G. natürlich. Bedenkt sie nicht, dass sie
 25 doch Halbjüdin ist? Sie zog mit ihm „Heil Hitler“ rufend durch die Straßen – zusammen mit anderen „Verrückten“.
 26 Sie ist von der „goldenen Zukunft“ also überzeugt.
 27

17. März

28 [...] Es gibt leider jetzt viele Selbstmorde, hauptsächlich unter Juden. Auf den Geschäften prangen Aufschriften wie
 29 „Jude, nicht kaufen!“. Über Irmgard muss ich mich nur so wundern, sie belächelt plötzlich uns Österreicher und
 30 bezeichnet uns als „lax“⁶. Sie wünscht, die Österreicher mögen die deutsche Disziplin lernen, dass sie sich dabei
 31 selbst das Grab schaufelt, das bedenkt sie nicht. Sie vergisst – oder will es vergessen, dass ihr Vater Jude ist.
 32

zitiert nach: Dokumentation lebensgeschichtlicher Aufzeichnungen, Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien

¹ eine Freundin – ² ein Mann, in den sie sich verliebt hat – ³ regierungstreue Tageszeitung – ⁴ ein Lehrer ihrer Schule –

⁵ eine Bekannte/Freundin – ⁶ nachlässig, ohne feste Grundsätze, nicht streng

Selbstdarstellung und Feindbildkonstruktion

Historisches Lernen mit Bildquellen aus der Ersten Republik

Didaktische Hinführung

Der Lehrplan für das Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung für die Sekundarstufe I sieht vor, im Zuge der Anbahnung historischer Methodenkompetenz einen eigenständigen wie kritischen Umgang mit Quellen zu fördern. Konkret sollen Schüler*innen lernen, Fragen an historische Quellen zu stellen, schriftliche und bildliche Quellen zu beschreiben, zu analysieren und zu interpretieren, die Perspektivität von Quellen wahrzunehmen, entsprechende Bewertungen zu erkennen und Erkenntnisse aus der Quellenarbeit für die individuelle Orientierung zu nutzen (vgl. BGBl. II Nr. 113/2016).

Der folgende Unterrichtsbaustein steht im Zeichen der Förderung der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Perspektivität von historischen Quellen wahrzunehmen und bei der Beurteilung ihres Aussagewerts miteinzubeziehen. Als Quellengrundlage dienen dabei Karikaturen und Fotografien, die in den 1920er-Jahren mit dem Aufkommen der illustrierten Massenpresse zu zentralen Bestandteilen der politischen Kommunikation wurden. Das Angebot richtet sich an die NMS bzw. AHS-Unterstufe. Deren Lehrplan sieht u.a. vor, die österreichische Demokratie aus historischer Perspektive zu beleuchten und die Erste Republik als Konfliktdemokratie zu erörtern.

Wenn es im Geschichtsunterricht darum geht, Geschichte selber denken zu lernen, dann müssen die Erkenntnis und Erfahrung der Perspektivität historischer Quellen zu zentralen Momenten von Lernprozessen gemacht werden. Dabei bietet es sich an, unterschiedliche Quellen „auf die ihnen zugrundeliegende Perspektivität zu befragen und zu analysieren“ (Bergmann, 2000, S. 81). So lernen Schüler*innen zu erkennen, dass auch Bildquellen die Vergangenheit nicht einfach nur abbilden. Jeder Quelle ist notgedrungen eine bestimmte Perspektive eingeschrieben, die es quellenkritisch zu erschließen gilt – etwa mit Hilfe von W-Fragen, wie Kühberger (2015, S. 44) vorschlägt: „Wer erzählt was, wie und warum/wozu an welchem Ort?“ Die Einübung dieser Technik sollte Schüler*innen dabei helfen, in einem nächsten Schritt den Aussagewert einer Quelle beurteilen zu lernen.

All das stellt an Lernende komplexe Anforderungen, die schnell zu einer Überforderung führen können. Um dieser Gefahr vorzubeugen, braucht es Bildquellen, deren Perspektivität besonders stark ausgeprägt und für Lernende entsprechend leichter erschließbar ist.

Karikaturen entsprechen diesem Profil. Ihre gattungstypische Charakteristik ist es, die Realität nicht einfach nur abzubilden, sondern diese mittels zeichnerischer Verknappung bewusst zu übersteigern und zu verfremden. Karikaturen sind dezidiert tendenziös, einseitig und parteilich, teils auch feindselig und verächtlich gegenüber den dargestellten Personen (Pandel, 2011, S. 273). Als historische Quellen sind sie auch aufgrund ihrer zeitlichen Nähe zu den Ereignissen oder Personen interessant, auf die sie wertend Bezug nehmen. In dieser Hinsicht kann die Arbeit mit historischen Karikaturen auch dabei helfen, politische Diskurse und Auseinandersetzungen einer bestimmten Zeit zu erschließen (Pandel, 2011, S. 280–281).

Die für diesen Baustein ausgewählten Karikaturen sind der politischen Auseinandersetzung zwischen Christlichsozialen und Sozialdemokraten zur Zeit der Ersten Republik in Österreich entnommen. In ihrem ursprünglichen Entstehungs- und Verwendungskontext entsprachen diese Quellen dem Typus der feindselig-aggressiven Karikatur. Sie zielten unmissverständlich darauf ab, die jeweilige Führungsfigur des politischen Kontrahenten zu entlarven, ihr vermeintlich wahres Wesen zu zeigen und sie herabzusetzen. Dabei wird gattungstypisch stark überzeichnet und zugespitzt, was die Perspektivität der Quelle umso deutlicher hervortreten lässt. Gleichzeitig greifen die Karikaturen auch auf Zeichen und Symbole zurück, die sich für Schüler*innen keinesfalls automatisch erschließen. Dafür ist es unbedingt erforderlich, das entsprechende historische Kontextwissen bereitzustellen (vgl. M1).

Weitere Bestandteile der Quellensammlung sind Fotografien, auf denen dieselben Politiker zu sehen sind. An ihnen können Lernende erkennen, dass auch Fotos „parteiische“ Quellen und keineswegs objektive Abbilder der historischen Wirklichkeit sind. Schließlich schlagen sich Standort, Interesse und Absicht von Urheber*in und Auftraggeber*in auch bei Fotografien durch. Jenes Medium, das „– wie könnte man daran zweifeln? – die Wirklichkeit authentisch abbildet, tut tatsächlich nichts weniger als dieses!“ (Bergmann & Schneider, 2011, S. 241) Bei inszenierten Porträtfotos kommt dazu, dass die abgebildeten Personen in der Regel ein spezifisches Interesse an einem bestimmten Bildarrangement haben. All das gilt es seitens der Schüler*innen erkennen zu lernen. Neben dem entsprechenden Kontextwissen soll ihnen dabei auch das Quellenarrangement helfen. Dieses zeigt – in Abwandlung eines Vorschlags von Pandel (2011, S. 286) – jeweils eine Person aus der Sicht von unterschiedlichen

Bildquellen. Die diesen Quellen zugrunde liegenden Perspektiven treten durch den Kontrast noch deutlicher hervor. Gleichzeitig werden dadurch auch Fragen aufgeworfen, die eine tiefere Annäherung an die ideologischen Diskurse der Ersten Republik ermöglichen können.

Umsetzungsvorschlag

Strukturell besteht der Unterrichtsbaustein aus drei Teilen und orientiert sich an jener idealtypischen Sequenzierung, wie sie etwa Kühberger (2015, S. 155) vorschlägt. Zunächst gilt es im Rahmen einer Konfrontationsphase Fallbeispiel und Arbeitswissen darzulegen. Dabei kann selbstverständlich auch das Schulbuch miteinbezogen werden. Wichtig wäre es aber, dem politischen System und der politischen Kultur der Ersten Republik einen besonderen Stellenwert einzuräumen und folgende Entwicklungslinien zu thematisieren (vgl. Hanisch, 1994, S. 279–294; Pelinka, 2017, S. 107–135): (1) Die Erste Republik brachte mit der Einführung des allgemeinen Wahlrechts für Frauen und Männer eine Ausweitung der demokratischen Teilhaberechte. (2) War das Verhalten der entscheidenden politischen Akteure in den Jahren 1918 bis 1920 noch konsensorientiert, standen die Jahre danach im Zeichen einer sich vertiefenden Erfahrung mit einer Konfliktdemokratie. (3) Diese Konflikte basierten auf grundlegenden gesellschaftlichen Gegensätzen (insbesondere Arbeit vs. Kapital, Kirche vs. Staat, Zentrum vs. Peripherie, Stadt vs. Land). (4) Die Konflikte zwischen rechts- (Christlichsoziale, Deutschnationalen) und linksorientiertem Block (Sozialdemokraten) führten insbesondere in den Jahren nach 1927 zu einer Radikalisierung des politischen Wettbewerbs.

Darüber hinaus gilt es auf einige weitere Aspekte einzugehen, die als Arbeitswissen für die anschließende Erarbeitungsphase von besonderer Bedeutung sind: (5) Die ideologischen Gegensätze zwischen den beiden größten Parteien Christlichsoziale und Sozialdemokraten spiegeln sich nicht zuletzt in ihren Führungsfiguren Ignaz Seipel und Otto Bauer wider. (6) Die Medienstruktur der Ersten Republik war stark von Parteizeitungen und parteinahen Zeitungen geprägt, die ihre Leserschaft tendenziell einseitig informierten und letztendlich auch zur Dämonisierung politischer Andersdenkender beitrugen. (7) Über diese und andere Kommunikationskanäle wurden die Führungsfiguren der politischen Kontrahenten als Feindbild und Verkörperung einer als bedrohlich wahrgenommenen Ideologie (politischer Katholizismus, Marxismus) inszeniert. Beide Seiten bedienten sich dabei visueller Codes zur Aktivierung von Vorurteilsstrukturen (Antisemitismus, Antiklerikalismus).

Es folgt eine Erarbeitungsphase, bei der die Selbsttätigkeit der Lernenden im Zentrum steht. Das nötige Arbeitswissen findet sich in einer Infobox (M1), in der zentrale Aspekte der vorangegangenen Unterrichtssequenz festgehalten sind. In der Erarbeitungsphase richtet sich der Blick auf Karikaturen und Fotografien von Ignaz Seipel (Q1-3) und Otto Bauer (Q4-6). Die Schüler*innen sind zunächst angehalten, die Quellen zu sichten und einzelne visuelle Codes zu entdecken (Aufgabenstellung 1), um die Quellen dann auf basalem Niveau zu beschreiben und miteinander zu vergleichen (Aufgabenstellung 2). In einem nächsten Schritt gilt es unter Anwendung des Arbeitswissens ausgewählte visuelle Codes zu entschlüsseln (Aufgabenstellung 3), mögliche Wirkungsabsichten zu erfassen (Aufgabenstellung 4) und auf dieser Grundlage dann die spezifische Perspektivität zu erkennen, die den Quellen jeweils zugrunde liegt (Aufgabenstellung 5). Zum Schluss sind die Schüler*innen aufgefordert, die Quellensammlung im Gesamten zu betrachten und im größeren historischen Kontext zu verorten sowie individuelle Schlussfolgerungen für die Orientierung in der Gegenwart und Zukunft daraus abzuleiten (Aufgabenstellung 6).

Differenzierungsmöglichkeiten

Möglichkeiten zur Differenzierung sind an mehreren Stellen gegeben. So wäre es im Rahmen von Aufgabe 2 möglich, dass sich leistungsschwächere Schüler*innen auf die Beschreibung von zwei statt drei Quellen beschränken. Bei Aufgabe 3 würde sich anbieten, Lernende unterschiedlicher Leistungsniveaus in Tandems arbeiten zu lassen. Aufgabe 6 ließe sich im Sinne der Differenzierung beliebig adaptieren. So wäre es etwa denkbar, für besonders leistungsstarke Schüler*innen auf Textbausteine ganz zu verzichten. Demgegenüber könnten leistungsschwächeren Schüler*innen zusätzlich noch weitere Textbausteine angeboten werden (z.B. „Beide Parteien vertraten ganz unterschiedliche weltanschauliche Haltungen und hatten sogar eigene Zeitungen. Dort wurde über die anderen Parteien und deren Politiker meist einseitig und negativ berichtet. Die Karikaturen von Otto Bauer und Ignaz Seipel zeigen das ziemlich deutlich. Beispielsweise ...“).

Mögliche Follow-Up-Aktivitäten

Als mögliche Follow-Up-Aktivität würde sich anbieten, den Baustein als Ausgangspunkt für politische Lernprozesse zu nützen. Dieser thematisiert schließlich die visuelle Repräsentation der politischen Klasse zu Beginn eines neuen Medienzeitalters, die einen Vergleich mit der digitalen Selbstdarstellung der heutigen Politiker*innen-Generation via Facebook, Instagram und ähnlichen Plattformen nahezu herausfordert, zumal diese ganz stark visuell geprägt ist. Heutige Politiker*innen kommunizieren in den sozialen Medien in der Regel mit Profilbildern und verknüpfen ihre Statusmeldungen oft auch mit Fotos, auf denen sie gemeinsam mit anderen Politiker*innen oder Bürger*innen abgebildet sind.

Gleichzeitig haben auch verzerrte, mit negativen Wirkungsabsichten verbundene Bilddarstellungen politischer Gegner in der digitalen Welt Konjunktur, nicht zuletzt im Kontext des Erstarkens nationalpopulistischer Bewegungen. Sogenannte Memes, mit denen Politiker*innen weltweit im Internet lächerlich gemacht werden, können – zumindest was ihre Wirkungsabsicht betrifft – durchaus mit den politischen Karikaturen aus der Ersten Republik verglichen werden. In Anbetracht dessen würde es sich empfehlen, die Arbeitsaufgaben des Unterrichtsbausteins in leicht abgewandelter Form auf aktuelles Bildmaterial aus dem Internet anzuwenden und dafür zu nützen, damit verbundene Kommunikationsstrategien zu analysieren und das kritische politische Denken zu schulen. Ein entsprechender Unterrichtsvorschlag findet sich beispielsweise bei Ammerer (2016).

Literaturverzeichnis

Ammerer, H. (2016). Oben und unten. „Macht“ und „Herrschaft“ im konzeptorientierten Unterricht. *Historische Sozialkunde*, 46(1), 9-18.

Bergmann, K. (2000). Multiperspektivität. *Geschichte selber denken*. Schwalbach: Wochenschau.

Bergmann, K. & Schneider, G. (2011). Das Bild. In H. Pandel & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* (S. 225–268). Schwalbach: Wochenschau.

Hanisch, E. (1994). *Der lange Schatten des Staates. Österreichische Gesellschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert*. Wien: Ueberreuther.

Kühberger, C. (2015). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag.

Pandel, H. (2011). Karikaturen. Gezeichnete Kommentare und visuelle Leitartikel. In H. Pandel & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* (S. 269–290). Schwalbach: Wochenschau.

Pelinka, A. (2017). *Die gescheiterte Republik. Kultur und Politik in Österreich 1918-1938*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.

Infobox – Die Erste Republik als Konfliktdemokratie

Die Anfangsjahre der Ersten Republik waren noch geprägt von der Zusammenarbeit der beiden damals größten politischen Parteien – der **Christlichsozialen Partei** (heute ÖVP) und der **Sozialdemokratischen Arbeiterpartei** (heute SPÖ). Die beiden Parteien teilten sich die politische Macht, die Suche nach Kompromissen und gemeinsamen Lösungen stand im Vordergrund.

Nachdem die Christlichsozialen ab 1920 mit den Deutschnationalen Parteien (heute FPÖ) die Regierung bildeten, blieben die Sozialdemokraten von der Macht ausgeschlossen. Das Verhältnis zwischen Christlichsozialen und den Sozialdemokraten wurde konfliktreicher. Zu den großen **Streitfragen** zählten u.a.:

- die Frage, wie das Verhältnis zwischen **Religion und Politik** geregelt werden sollte: Die Christlichsozialen sahen Österreich als christlichen Staat mit einer einflussreichen katholischen Kirche, während die Sozialdemokraten den Einfluss der Kirche aus staatlichen Angelegenheiten möglichst weit zurückdrängen wollten.
- die Frage, wie hoch die an den Staat zu zahlenden **Steuern** sein sollten: Die Sozialdemokraten wollten staatliche Sozialleistungen ausbauen und dafür Wohlhabendere höher besteuern, während die Christlichsozialen diese Forderungen ablehnten, weil sie privates Vermögen vor staatlichen Zugriffen schützen wollten.

In den Jahren nach 1920 blieben Konflikte wie diese unbearbeitet. Dies führte zu einer **Radikalisierung** des politischen Wettbewerbs. Politische Gegnerschaft entwickelte sich immer mehr zu offener Feindschaft. Hinzu kam, dass in der Ersten Republik fast alle großen **Zeitungen** politisch einer Partei nahestanden. Diese Medien verstärkten das **Freund-Feind-Denken** durch einseitige Berichterstattung und Verbreitung von Unwahrheiten noch zusätzlich:

- **Sozialdemokratische Zeitungen** stellten christlichsoziale Politiker u. a. als herzlose, machtbesessene Vertreter der wohlhabenderen Bevölkerungsgruppen dar, die für die Sorgen und Nöte des einfachen Volkes nicht viel übrig hätten.
- Führende Sozialdemokraten wurden in **christlichsozialen Zeitungen** mitunter als kirchenfeindliche Fanatiker und „Sittenverderber“ dargestellt, die darauf abzielen würden, die gesellschaftliche Ordnung zu zerstören und durch eine sozialistische Diktatur zu ersetzen.

In diesen Zeitungen sowie auch auf Plakaten wurden die politischen Gegner und ihre Führungsfiguren so zu Feindbildern gemacht. Dabei griffen die Parteien auch bewusst auf verbreitete **Vorurteile** zurück:

- So versuchten etwa die Sozialdemokraten, das **Feindbild „Kirche“** politisch zu nutzen, indem sie Christlichsoziale z.B. abschätzig als „Tabernakelwanzen“ bezeichneten. Die Christlichsozialen sollten als eine Partei wahrgenommen werden, die nur den Interessen der Kirche und der Wohlhabenden diene.
- Umgekehrt bedienten sich die Christlichsozialen dem **Feindbild „Jude“**, indem sie führende Sozialdemokraten mit antisemitischen Codes (z.B. gekrümmte Nase, geschäftige Handbewegungen, hinterlistiger Gesichtsausdruck) als hässliche Klischee-Juden darstellten. Die Sozialdemokraten sollten so als eine von Juden manipulierte Partei erscheinen.

Dieser Text beruht auf Werken des Historikers Ernst Hanisch („Der lange Schatten des Staates“, 1994) und des Politologen Anton Pelinka („Die gescheiterte Republik“, 2017).

Politiker im Bild – Quellensammlung Ignaz Seipel (Christlichsoziale Partei)



Quelle Q1: Porträtfoto Ignaz Seipel

Bildarchiv ÖNB/Gebrüder Schuhmann

Offizielles Porträtfoto aus dem Jahr 1922. Das Bild zeigt Seipel in seinem Arbeitszimmer. Es sollte zur positiven Selbstdarstellung des Politikers beitragen. Seipel war zu diesem Zeitpunkt Bundeskanzler. Die gestellte Aufnahme stammt von Heinrich Schuhmann, einem bekannten Pressefotografen, der zuvor u. a. auch den Kaiser und die kaiserliche Familie fotografiert hatte.



Quelle Q2: Karikatur

Sozialdemokratische Monatszeitung „Die Leuchtrakete“ (1/1923 – ÖNB/ANNO – AustriaN Newspapers Online)

Titel der Karikatur: „Jeder hat sein Sanierungskreuz zu tragen...“. Der Begriff „Sanierung“ spielte auf jene Sparmaßnahmen an, mit denen Kanzler Seipel ab 1922 das Problem der Geldentwertung zu lösen versuchte. Der Begriff „Congruenz“ bezieht sich auf die von Seipel beabsichtigte Stabilisierung der Währung. Die Sozialdemokraten kritisierten, dass die damit verbundenen finanziellen Belastungen ungleich verteilt wären und Wohlhabende weniger zur Sanierung beitragen müssten als das einfache Volk.



Quelle Q3: Karikatur – Sozialdemokratische Tageszeitung „Das kleine Blatt“ (4.4.1929, ÖNB/ANNO – AustriaN Newspapers Online)

Unmittelbarer Anlass der Karikatur war der Rücktritt von Ignaz Seipel als Bundeskanzler. Unter dem Titel „Unheil genug hast du gestiftet – nun geh!“ zeigt sie den abtretenden Kanzler und eine Gruppe von Arbeitern. Die Sozialdemokraten forderten immer wieder den Rücktritt von Seipel. Sie warfen ihm insbesondere auch vor, am 15. Juli 1927 („Schattendorf-Urteil“ und „Justizpalastbrand“) das harte Vorgehen der Polizei geduldet zu haben. Zudem kritisierten sie Seipel dafür, danach für die Brandstifter sehr hohe Strafen gefordert zu haben, weshalb sie ihn fortan als „Prälat ohne Milde“ bezeichneten.

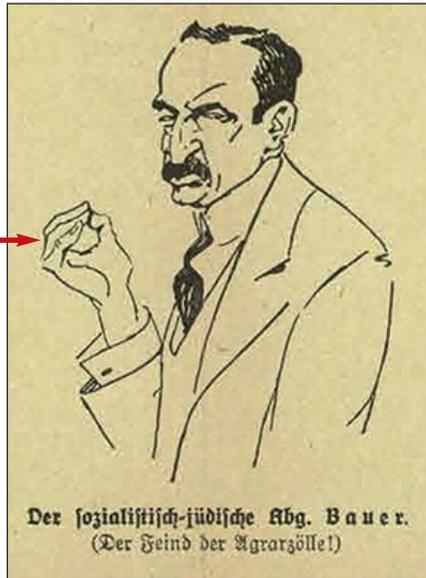
Politiker im Bild – Quellensammlung Otto Bauer (Sozialdemokratische Arbeiterpartei)



Quelle Q4: Porträtfoto Otto Bauer

Wikimedia Commons/Robert Sennecke

Offizielles Porträtfoto aus dem Jahr 1919. Das Bild zeigt Bauer in seinem Arbeitszimmer. Es sollte zur positiven Selbstdarstellung des Politikers beitragen. Otto Bauer war zu diesem Zeitpunkt österreichischer Außenminister. Die gestellte Aufnahme stammt von Robert Sennecke, einem der bekanntesten Pressefotografen seiner Zeit. Sennecke war u. a. spezialisiert auf Kriegs-, Porträt- und Sportfotografie.



Quelle Q5: Plakat des christlich-sozialen Bauernbundes, 1928

Archiv Museum Arbeitswelt Steyr

Das Plakat enthält Karikaturen von zehn sozialdemokratischen Politikern. Neun von ihnen werden im Bildtext als „sozialistisch-jüdisch“ bezeichnet, u. a. auch Bauer (siehe Ausschnitt).

Plakattext: „Und da könnt ihr sozialdemokratisch wählen? Bauern, Arbeiter, Gewerbetreibende, Beamte, ihr deutschen Volksgenossen alle, beschaut euch die eigentlichen Führer der Sozialdemokraten! Dann wisst ihr schon, dass ihr eine solche Partei nie wählen könnt! (...) Gegen den jüdischen Sozialismus! Für unser christlich-deutsches Heimatvolk!“



Quelle Q6: Karikatur – Christlichsoziale Tageszeitung „Linzer Volksblatt“ (9.11.1930, ÖNB/ANNO – AustriaN Newspapers Online)

Die Karikatur wurde am Tag der Nationalratswahl 1930 veröffentlicht. Unter dem Titel „Wollt ihr diese wählen?“ zeigt die Karikatur fünf sozialdemokratische Politiker, die allesamt als „Zerstörer“ (von Schule, Ehe, innerem Frieden und Österreichs Ansehen im Ausland) bezeichnet werden. Otto Bauer findet sich in der Bildmitte als „Zerstörer der Demokratie“. Er hält ein Schild hoch mit der Aufschrift „Linzer Programm Diktatur“. Dabei handelt es sich um eine Anspielung auf das 1926 in Linz unter aktiver Mitwirkung Bauers beschlossene Parteiprogramm der Sozialdemokraten, das von den Christlichsozialen als extremistisch und demokratiefeindlich kritisiert wurde.

Aufgabenstellungen

1) Sieh dir die Politiker-Bilder genau an. Arbeite heraus, welche Bildelemente in welchen Bildquellen zu finden sind. Kreuze an!

Bildelement	Ignaz Seipel			Otto Bauer		
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
seriöse Arbeitsumgebung						
Politikerkleidung (Anzug, Krawatte/Fliege)						
Priesterkleidung (Kutte, römischer Kragen)						
konzentrierter Blick						
verschmitzter Blick						
aggressive Körperhaltung						
beschämte Körperhaltung						
schwächliche Figur						
beleibte Figur						
übertriebene Gestik						
gekrümmte Nase						
schwer zu tragende Last						
prall gefüllter Geldsack						
Schild mit Spruch						

2) Beschreibe nun die Politiker-Bilder stichwortartig in jeweils 20 Wörtern. Arbeite auch die wichtigsten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Bildern heraus.

		Bild-Beschreibung	Gemeinsamkeiten und Unterschiede
Ignaz Seipel	Q1		
	Q2 (Ausschnitt)		
	Q3 (Ausschnitt)		
Otto Bauer	Q4		
	Q5 (Ausschnitt)		
	Q6 (Ausschnitt)		

Aufgabenstellungen

3) Sowohl auf den Fotos als auch in den Karikaturen (Vollbild) finden sich Elemente mit Symbolcharakter (= Codes). Beschreibe, was diese Codes bedeuten könnten. Beziehe dabei die Infobox (M1) als Arbeitswissen mit ein.

Code	Bedeutung
geordneter Schreibtisch und würdevolle Arbeitsumgebung	
schwächliche Figur mit dünnen Handgelenken und gekrümmter Nase	
Personengruppe mit Schildern, Plakaten und Waffen	
beleibte Figur in Priesterkutte, einen Geldsack haltend	
Personengruppe, die eine schwere Last zu tragen hat	

4) Analysiere, mit welcher Absicht diese Codes eingesetzt wurden. Was sollte damit bewirkt werden? Beziehe dabei abermals die Infobox (M1) mit ein.

5) Im Folgenden findest du Aussagen zu den Bildquellen. Kreuze an, ob du diesen Aussagen zustimmst oder sie ablehnst. Beziehe dich dabei sowohl auf das Bildmaterial als auch auf die dazu gehörigen Bildtexte (Q1-6). Begründe deine Meinung in Stichwörtern.

Aussage	stimme zu	lehne ab
Die Karikaturen ergreifen politisch eindeutig Partei, und zwar immer auf der Seite des jeweils dargestellten Politikers.		
Begründung:		
Während die Karikaturen die Realität verzerren, nehmen die Fotos eine eindeutig unparteiische Sichtweise ein, indem sie den Alltag des dargestellten Politikers neutral und unverzerrt darstellen.		
Begründung:		

6) Betrachte nun beide Quellensammlungen im Gesamten. Erläutere, welche Erkenntnisse man anhand dieser Bildquellen über die politischen Verhältnisse und die politische Kultur der Ersten Republik gewinnen kann. Beziehe dabei abermals die Infobox (M1) mit ein. Erörtere in diesem Zusammenhang auch, welche Bedeutung diese Erkenntnisse – aus deiner persönlichen Sicht – für die Gegenwart und Zukunft haben.

Schreibe dabei an folgendem Text weiter: *Die vorliegenden Bildquellen legen den Schluss nahe, dass die politischen Auseinandersetzungen der Ersten Republik ausgesprochen feindselig und konfliktreich waren. Von Bedeutung waren dabei insbesondere die Auseinandersetzungen zwischen den beiden größten Parteien, den Christlichsozialen und den Sozialdemokraten. Beide Parteien ...*

„Manche Leute sind eben zum Untergang verurteilt, und damit basta.“ Ein multiperspektivischer Zugang zum Mythos der „sauberen Wehrmacht“

Geschichtsdidaktischer Hintergrund

Multiperspektivität gilt als zentrales geschichtsdidaktisches Prinzip. Der Zugang hierzu wurde in den letzten Jahrzehnten kaum verändert. Bergmann hat in diesem Bereich die zentrale Literatur veröffentlicht und nur wenige andere Wissenschaftler*innen versuchen, dieses Konzept zu bearbeiten oder zu verändern. In der Fachwelt überwiegt die Ansicht, dass die grundlegende Systematik des Erklärungsansatzes von Bergmanns Multiperspektivität „keinesfalls revisionsbedürftig“ (Lücke, 2012, S. 281) ist.

Multiperspektivität wird von Bergmann als eine Form der Geschichtsdarstellung im Unterricht beschrieben, „bei der ein historischer Sachverhalt aus mehreren, mindestens zwei unterschiedlichen Perspektiven beteiligter und betroffener Zeitgenossen dargestellt wird, die verschiedene soziale Positionen und Interessen repräsentieren“ (Bergmann, 1992, S. 216). Narrationen nach dem Prinzip der Monoperspektivität kritisiert Bergmann und klassifiziert einen traditionellen und einen modernen Geschichtsunterricht und beschreibt den traditionellen Unterricht als einen „Belehrungsunterricht und zugleich einen Gesinnungsunterricht“ (Bergmann, 2000, S. 18). Dabei wurde narratives Wissen über die Vergangenheit gelehrt, das als historische Wahrheit bezeichnet wurde. Nützlich war diese Form des Unterrichts jedoch nur für die gesellschaftlichen Eliten und der Inhalt beschränkte sich darauf, was als wichtig für die staatlichen Interessen angesehen wurde (Ebd., S. 141).

Auf Grund der großen Bedeutung dieses geschichtsdidaktischen Prinzips ist es – zumindest im deutschsprachigen Raum – in viele Curricula aufgenommen worden. Aus der Kann-Bestimmung, Multiperspektivität in den schulischen Unterricht zu integrieren, ist nach Lücke eine Muss-Bestimmung geworden (Lücke, 2012, S. 281). Im vorliegenden Beispiel sollen Handlungsspielräume von Individuen zur Zeit der *Deutschen Wehrmacht* anhand von historischen Quellen rekonstruiert werden. Die Weigerung, unbewaffnete Zivilist*innen zu ermorden, ist bis heute mit zahlreichen Mythen verbunden, die durch die vorliegenden Quellen zum Teil als legitimiert angesehen werden könnten. Die Herausforderung des vorliegenden Beispiels liegt darin, dass Schüler*innen mehrfach zu einem Perspektivenwechsel aufgefordert werden.

Lehrplanbezug

Sowohl Multiperspektivität als auch das Konzept Handlungsspielräume werden im Lehrplan 2016 der Sekundarstufe I explizit angeführt. Im Lehrplan wird beim Berücksichtigen von Multiperspektivität nicht zwischen Quellen und Darstellungen unterschieden. Auch wenn beim vorliegenden Beispiel nur Quellen berücksichtigt werden, gilt dieses Prinzip laut Lehrplan aber eben auch bei Darstellungen.¹ (Bergmann spricht in diesem Zusammenhang von „Kontroversität“) In den Klassen 2 bis 4 wird mehrfach und wiederholend von Lehrer*innen eingefordert, folgende Teilkompetenzen in ihrem Unterricht zu berücksichtigen:

- Perspektivität von Quellen wahrnehmen
- Orientierungsangebote aus Darstellungen hinterfragen und mit alternativen Angeboten konfrontieren
- Vergleich von Darstellungen zum gleichen Inhalt (BMBWF, 2016)

Hinweise zur Umsetzung

Um eine kontroverse Darstellung der Thematik zu erzielen, ist es wichtig, dass Lehrer*innen bereits vor der Umsetzung dieses Unterrichtsbeispiels wichtige verbrecherische Vorgehen der *Deutschen Wehrmacht* bearbeitet haben. Gut geeignet hierfür sind Befehle des Oberkommandos der Wehrmacht (OKW) oder direkt von Adolf Hitler wie z.B. der „Kommissarbefehl“² oder der „Kommando-Befehl“³. Anhand dieser Beispiele kann die Systematik der Verbrechen der Wehrmacht dargestellt werden.

Die Schüler*innen werden mit vier unterschiedlichen Perspektiven zu den Verbrechen der Wehrmacht konfrontiert. Es werden Aussagen von Offizieren gezeigt, die angewidert von den Verbrechen waren, aber auch jene von Offizieren und „einfachen“ Soldaten, die das Morden an der Zivilbevölkerung als notwendig erachtet haben. Zentral für die Umsetzung ist die Diskussion, dass die *Deutsche Wehrmacht* nach außen als elitäre und „saubere“ Armee gegolten hat, jedoch humanitäre Verbrechen von ungeahntem Ausmaß durchgeführt hat. Der Mythos der „sauberen Wehrmacht“ soll im Sinne der Multiperspektivität dekonstruiert werden, aber eben auch jener Zugang, dass alle Soldaten Verbrechen an Zivilisten durchgeführt oder auch nur unterstützt hätten. Als Abschluss des Beispiels soll im Sinne des bedeutenden geschichtsdidaktischen Prinzips der Gegenwartsorientierung eine Diskussion aus

dem Jahr 2012 angeboten werden, wo sich die Freiheitliche Partei Österreichs (FPÖ) gegen die Errichtung eines Deserteursdenkmals in der Stadt Wien ausspricht. Damit soll gezeigt werden, dass Geschichte nichts Vergangenes ist, sondern dass die Vergangenheit im Rahmen der Geschichtskultur immer auch aktuelle Bedeutung hat. Dieses „gegenwärtige Nachdenken über Vergangenes“ ist laut Bergmann notwendig, „um Zukunft zu antizipieren und verantwortlich zu gestalten“ (Bergmann, 2001, S. 17).

Differenzierungsmöglichkeiten

Im Umgang mit Quellentexten bieten sich zahlreiche Differenzierungsmöglichkeiten an. Schüler*innen können auf einem basalen Niveau die Inhalte der Quellen zusammenfassen und unterschiedliche Standpunkte und Perspektiven ermitteln. Auf einem gesteigerten Niveau können Perspektiven unterschiedlichen Ideologien zugeordnet werden. Bei einem elaborierten Zugang können Schüler*innen ausgehend von der Quellenaussage eigene historische Narrationen ausarbeiten. Nicht alle Schüler*innen werden dieses elaborierte Niveau erreichen, jedoch sollten Schüler*innen im Sinne des Differenzierungsgedankens im (Geschichts-)Unterricht gefordert werden, um ihre Zugänge zum historischen Lernen im Laufe der Jahre zu steigern. Schüler*innen, die (noch) auf einem basalen Niveau arbeiten, könnten auch nur zwei der vier Quellen bearbeiten. Leistungsstärkere Schüler*innen könnten im Sinne der Recherchefähigkeiten ähnliche Quellen im Internet suchen und diese mit den vorliegenden in ein zu schaffendes Kategoriensystem einteilen.

Erwartungshorizont

Die angebotenen Quellen zeigen unterschiedliche Handlungsweisen von Soldaten in der *Deutschen Wehrmacht* auf. Spätestens seit der Untersuchung von Christopher Browning ist bekannt, dass nicht nur Soldaten an den Fronten gekämpft haben, sondern auch Polizeibataillone, der Sicherheitsdienst und ausländische Einheiten (Browning, 2007). Dies geschah, um Vernichtungsoperationen durchführen zu lassen, den Status der „sauberen Wehrmacht“ aber nach außen hin erhalten zu können. Daher ist zu erwarten, dass die Lehrkräfte im Bereich des Arbeitswissens auf diese Umstände hinweisen. Innerhalb des Basiskonzeptes „Handlungsspielräume“ soll ermöglicht werden, dass Schüler*innen erkennen, dass Individuen auch in Extremsituation wie im Krieg individuelle Entscheidungen treffen können. Schüler*innen sollten gemeinsam mit ihren Lehrer*innen reflektieren, welche Ursachen dafür ausschlaggebend gewesen sein könnten, welche Handlungsspielräume von welchen Personen genutzt wurden. Dies ist zentral, um den Zugang zum Historismus, wo es ausschließlich um vermeintliche Daten und Fakten geht und insbesondere die für die Geschichtsdidaktik wichtige Perspektive der Sozialgeschichte ausgespart wird, entgegenzuwirken. Auch die Diskussion, ob Soldaten einer verbrecherischen Organisation im Unterricht auch als Opfer präsentiert werden können, ist zu führen, ohne dabei den Opfermythos wiederzubeleben. Insbesondere bei den Arbeitsaufträgen zu Q1 und Q2 ist darauf zu achten, dass Schüler*innen nicht Einzelbiografien über das Kollektiv stellen. Damit ist gemeint, dass bei den Zuweisungen nicht herauskommen sollte, dass Soldaten nur als „ehrenwert“ wahrgenommen werden, sondern dass diese im Kollektiv hauptverantwortlich für den sogenannten „Vernichtungskrieg“ waren.

¹ Bergmann spricht in diesem Zusammenhang von „Kontroversität“. – ² Originalquelle: <https://de.wikisource.org/wiki/Kommissarbefehl> (29.06.2019)

³ Originalquelle: <http://www.documentarchiv.de/ns/1942/kommandobefehl.html> (29.06.2019)

Literaturverzeichnis

Bergmann, K. (1992). Multiperspektivität. In K. Bergmann (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (4. Aufl. (nach der 3., völlig überarb. und erw. Aufl.), S. 216–218). Seelze-Velber: Kallmeyer.

Bergmann, K. (2000). "So viel Geschichte wie heute war nie" - historische Bildung angesichts der Allgegenwart von Geschichte. In K. Bergmann & U. Mayer (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens ; Klaus Bergmann zum 60. Geburtstag* (Forum Historisches Lernen, 2. Aufl., S. 13–32). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.

Bergmann, K. (2001). Papa, erklär mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte? Frühes historisches Lernen in Grundschule und Sekundarstufe I. In K. Bergmann & R. Rohrbach (Hrsg.), *Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht* (Methoden historischen Lernens, S. 8–31). Schwalbach /Ts.: Wochenschau-Verl.

BMBWF. (2016). *Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung*. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs.html

Browning, C. R. (2007). *Ganz normale Männer. Das Reserve-Polizeibataillon 101 und die "Endlösung" in Polen* (rororo Sachbuch, Bd. 60800, 4. Aufl., erw. Neuausg). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.

Jureit, U. (Hrsg.). (2002). *Verbrechen der Wehrmacht. Dimensionen des Vernichtungskrieges 1941 - 1944 ; Ausstellungskatalog* (2. durchges. und erg. Aufl.). Hamburg: Hamburger Ed.

Lücke, M. (2012). Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (Wochenschau Geschichte, S. 281–288). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Geschichte.

Michalka, M. (Hrsg.). (1985). *Das Dritte Reich. Dokumente zur Innen- und Außenpolitik*. München: Dt. Taschenbuch Verl.

Rees, L. (2001). *Die Nazis. Eine Warnung der Geschichte* (Heyne-Bücher 19, Heyne-Sachbuch, Bd. 743, Taschenbuch-erstaussg). München: Heyne.

1. Arbeitsaufträge zu den Quellen Q1 und Q2:

- a) Lies dir die beiden Quellen durch und unterstreiche den für dich wichtigsten Satz. Begründe deinem Sitznachbarn, warum du diesen Satz gewählt hast.
- b) Arbeite die Unterschiede der beiden Quellaussagen heraus. Fasse in zwei Sätzen zusammen, welche unterschiedlichen Entscheidungen Josef Sibille und Emil Zimber für sich getroffen haben.
- c) Definiere, was unter dem Mythos der „sauberen Wehrmacht“ verstanden wird. Verwende für deine Recherche das Internet (z.B.: <http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/der-zweite-weltkrieg/199394/dimensionen-des-totalen-krieges> oder <https://www.hdg.de/lemo/search/?q=Vernichtungskrieg&h=0>).
- d) Beurteile anhand der vorliegenden Quellen (Q1 und Q2), ob von einer „sauberen Wehrmacht“ gesprochen werden kann. Begründe deine Antwort mit Textstellen der Quellen.

2. Arbeitsaufträge zu den Quellen Q3 und Q4:

- a) Fasse die Quelle Q3 zusammen und führe an, welche Umstände Hellmuth Stieff besonders betroffen gemacht haben.
- b) Diskutiere (eventuell unter Einbezug weiterer Quellen), ob das Verhalten von Petras Zelionka eher typisch oder eher untypisch für Kriege ist.
- c) Untersuche, ob Offiziere auf Grund ihrer höheren Stellung und Ausbildung, so wie z.B. Hellmuth Stieff, die Verbrechen der Deutschen Wehrmacht eher abgelehnt haben oder ob sie für die begangenen Kriegsverbrechen genauso zu verantworten sind. Führe mindestens zwei Beispiele mit zusätzlichen Originalquellen an.

3. Arbeitsaufträge zu den Quellen Q1 bis Q4:

- a) Lies die vier vorgelegten Quellen noch einmal konzentriert durch und versuche, in der untenstehenden Tabelle (M2) eine Aussage zu treffen.
- b) Diskutiere, nachdem du die Tabelle ausgefüllt hast, in einer 4er-Gruppe deine Ergebnisse, indem du Begründungen formulierst, und vergleiche sie mit jenen deiner Mitschüler*innen. Haltet Übereinstimmungen und Abweichungen für eine anschließende Besprechung im Plenum fest.

Aussage	Trifft zu	Trifft nicht zu
Alle Mitglieder der <i>Deutschen Wehrmacht</i> waren Kriegsverbrecher.		
Begründung:		
Soldaten wie Petras Zelionka waren die Ausnahme in der <i>Deutschen Wehrmacht</i> .		
Begründung:		
Zusammenfassend kann trotz allem von einer „sauberen“ Wehrmacht gesprochen werden		
Begründung:		
Auch Offiziere wie Hellmuth Stieff sind verantwortlich für die Verbrechen der Wehrmacht, da sie Teil des Systems waren.		
Begründung:		
Soldaten der <i>Deutschen Wehrmacht</i> waren auch Opfer.		
Begründung:		
Zahlreiche Soldaten hatten Freude am Töten von Unschuldigen.		
Begründung:		
Wenn ein Soldat an Massenerschießungen von Zivilisten nicht teilgenommen hätte, wäre auch er hingerichtet worden.		
Begründung:		
Die <i>Deutsche Wehrmacht</i> kann in ihrer Gesamtheit als verbrecherische Organisation bezeichnet werden.		
Begründung:		

4. Arbeitsaufträge zu Q5 (Gegenwartsorientierung)

Arbeitswissen:

Auch viele Jahrzehnte nach Kriegsende ist die Aufarbeitung der Verbrechen der Wehrmacht für viele Menschen in Österreich immer noch ein Tabu-Thema. Häufig verlaufen diese unterschiedlichen Einschätzungen entlang der persönlichen politischen Vorstellungen (Ideologien). Während die politische Linke sich in ihrer Geschichtsbetrachtung häufig den Opfern zuwendet, kann auf Seiten der politischen Rechten eine Fokussierung auf Soldaten festgestellt werden. Insbesondere das Thema der Deserteure¹ ist für einige Menschen in Österreich immer noch ein Streitthema. Auf der einen Seite werden sie als Freiheits- und Widerstandskämpfer gelobt, auf der anderen Seite als „Kameradenschweine“, die ihre befreundeten Soldaten im Stich gelassen haben. In der Stadt Wien, ist der Gruppe der Deserteure 2014 ein Denkmal gewidmet worden. Die Diskussion darüber veranschaulicht, wie aktuell Geschehnisse sein können, die bereits mehr als 70 Jahre zurückliegen.

¹ Fahnenflucht oder Desertion bezeichnet das Fernbleiben eines Soldaten von militärischen Verpflichtungen in Kriegs- oder Friedenszeiten - benannt nach der Flucht von der Regimentsfahne unter der sich alle Soldaten zum Gefecht zu versammeln hatten. (<https://de.wikipedia.org/wiki/Fahnenflucht> 28.06.2019)

- a) Fasse die aus deiner Perspektive zentralen Passagen der Quelle zusammen.
- b) Analysiere mögliche Ursachen für die Haltung von Johann Herzog und erkläre, bei welchen Personengruppen solche Aussagen auf Zuspruch stoßen könnten.
- c) Verfasse eine mögliche Gegendarstellung zu Deserteuren, die den Aussagen der Quelle Q5 widersprechen, indem du dich zum Beispiel auf Q1 und Q3 stützt.
- d) Ermittle mögliche Ursachen, die dazu geführt haben könnten, im Zweiten Weltkrieg zu desertieren.
- e) Erörtere und diskutiere in 4er Gruppen, ob es sich bei Deserteuren um „Kameradenmörder“ oder um „Widerstandskämpfer“ oder um eine andere Kategorie handelt.

Quelle Q1: Aussage von Josef Sibille (ehemals Offizier, Oberleutnant), 1953

„Ich selbst erhielt gegen 6. oder 7. Oktober von meinem Batll.Kdr (Anm.: Bataillon Kommandantur / Kommandant). in telefonischem Anruf den Auftrag, in meinem Kompaniebereich, der damals ziemlich ausgedehnt war, die Judenaktion durchzuführen und diese Durchführung zu melden. Gemeint war die Erschießung oder Beseitigung aller Juden (...). Mir hat der Auftrag aufgeregte Stunden und eine schlaflose Nacht bereitet; dann stand mein Entschluß fest. Ich habe meinem Kommandeur auf wiederholte dringende Anrufe erklärt, daß meine Kompanie keine Juden erschießen werde, es sei denn, daß der Jude bei Partisanen als Gegner angetroffen werde. Ich könne es anständigen deutschen Soldaten nicht zumuten, sich an solchen Dingen die Hände zu beschmutzen. Als Folge meines Verhaltens wurde mir später bekannt, daß ich als ‚zu weich‘ beurteilt wurde.“ (Jureit, 2002, S. 582)

Brief von Josef Sibille an den Oberstaatsanwalt beim Landesgericht Dortmund vom 2.2.1953

Quelle Q2: Aussage von Emil Zimmer (einfacher Soldat), 1952

„Dass es sich hierbei (Anm. Erschießungen) um eine ungesetzliche Massnahme handelte, war uns allen klar, denn wir wussten, dass diese Juden sich nichts zu Schulden hatten kommen lassen. Wenn einer von uns oder wir alle uns widersetzt und den Befehl nicht ausgeführt hätten, hätten wir mit Sicherheit damit rechnen müssen, dass wir alle oder einzelne von uns in 24 Stunden selbst wegen Befehlsverweigerung erschossen worden wären. In diesem Notstand habe ich, genau wie alle anderen Soldaten, gehandelt.“ (Jureit, 2002, S. 582)

Aussage vom 9.1.1952, Landesgericht Darmstadt

Quelle Q3: Brief des Majors Hellmuth Stieff an seine Frau vom 21.11.1939 nach seiner Rückkehr aus Polen. Stieff schließt sich später der Widerstandsbewegung des 20. Juli an und wird daraufhin am 8.8.1944 hingerichtet

Die Masse der Millionenbevölkerung der Stadt (Warschau) vegetiert irgendwo und irgendwie, man kann nicht sagen wovon (...) Man bewegt sich dort nicht als Sieger, sondern als Schuldbewusster. Mir geht es nicht allein so, die Herren die dort leben müssen, empfinden dasselbe. Dazu kommt noch all das Unglaubliche, was dort am Rande passiert und wo wir mit verschränkten Armen zusehen müssen. Die blühendste Phantasie einer Gräuelpromaganda ist arm gegen die Dinge, die eine organisierte Mörder-, Räuber- und Plündererbande⁵ unter angeblicher höchster Duldung dort verbricht. Da kann man nicht mehr von berechtigter Empörung über an ‚Volksdeutschen begangenen Verbrechen‘ sprechen. Diese Ausrottung ganzer Geschlechter mit Frauen und Kindern ist nur von einem Untermenschentum möglich, das den Namen Deutsch nicht mehr verdient. Ich schäme mich ein Deutscher zu sein! Diese Minderheit, die durch Morden, Plündern und Sengen den deutschen Namen besudelt, wird das Unglück des ganzen deutschen Volkes werden, wenn wir ihnen nicht bald das Handwerk legen.“ (Michalka, 1985, 159f)

⁵ Anmerkung: gemeint sind die Truppen der Einsatzgruppen der Sicherheitspolizei und des Sicherheitsdienstes des Reichsführers SS)

Quelle Q4: Interview aus dem Jahr 1995 mit Petras Zelionka, Litauer unter deutschem Befehl beim Einsatzkommando 3, Einsatzgruppe A, das an Massenmorden beteiligt war.

„Frage (F): Sie hätten sich weigern können?

Zelionka (Z): Man konnte schießen und man konnte nicht schießen. Aber man drückte einfach auf den Abzug und schoss. Und das war's, es war keine große Zeremonie.

F: Haben Sie je daran gedacht, sich zu weigern?

Z: Nein, es ist sehr schwer das alles zu erklären, all diese Dinge, schießen oder nicht schießen. Ich weiß nicht. Die anderen taten es aus Empörung ... die Juden sind sehr selbstsüchtig, wie soll ich es sagen.

F: Sagen wir, da steht ein jüdischer Mensch vor Ihnen, kein Mann, sondern eine Frau oder ein Kind [...]. Und Sie erschießen dieses Kind. Was hatte es getan?

Z: Das ist eine Tragödie, eine große Tragödie, weil, ... wie soll ich es besser erklären? Vielleicht geschieht es aus einer Art Neugier, man drückt auf den Abzug, der Schuss fällt und das war's. Es gibt ein Sprichwort ‚Jugend ist Narrheit‘ [...] Manche Leute sind eben zum Untergang verurteilt, und damit basta.“ (Rees, 2001, S. 220-221)

Quelle Q 5: Presseaussendung des FPÖ-Landtagspräsidenten in Wien (OTS0241, 20. April 2012, 14:32)

„FP-Herzog: Kein Denkmal für Kameradenmörder am Heldenplatz!

Pauschalisierte Gedenkstätte für Deserteure ist strikt abzulehnen.

Wien (OTS/fpd) - Fahnenflucht ist in allen zivilisierten Staaten ein Delikt, das mit mehrjährigen Haftstrafen, in Großbritannien sogar mit lebenslanger Haft, bedroht ist. „Im Fall von Unrechtsregimen wie jenem des Nationalsozialismus ist die historische Betrachtung freilich manchmal anders“, erklärt Wiens FPÖ-Landtagspräsident Johann Herzog. Wenn die strafbare Handlung etwa gesetzt wurde, um sich nicht an Gräueltaten zu beteiligen, werde das später oft sogar positiv gesehen. Man müsse sich aber immer vor Augen halten, dass nicht jeder Deserteur aus edlen Motiven gehandelt hat. So wären auch etwa reine Feigheit oder persönliche Interessen häufig Grund für die Desertion. Herzog: "Man muss das schon differenziert beurteilen, zumal Fahnenflüchtige teilweise auch Kameradenmörder waren und sind. Dieser so unterschiedlichen Gruppe von Verbrechern kollektiv ein Denkmal zu setzen ist falsch und wird von uns aus Prinzip strikt abgelehnt."

Dass die linkslinke Wiener Stadtregierung diese zweifelhafte Gedenkstätte ausgerechnet auf dem Heldenplatz errichten will, ist für Herzog zudem überhaupt nicht nachvollziehbar: „Dort haben wir ohnedies bereits die Krypta, die an alle Opfer im Kampf für Österreichs Freiheit erinnert. Da sind Deserteure, die ihrem Gewissen gefolgt sind, mit eingeschlossen. Ein weiteres Denkmal in diesem Sinn ist schlicht ein baulicher Pleonasmus* aus links-ideologischen Motiven, der die Steuerzahler viel Geld kostet.“

* In diesem Zusammenhang ist die mehrfache und wiederholte „linke Gedenkkultur“ dafür verantwortlich, dass es bereits mehrere Bauwerke zu dieser Thematik in Wien gibt und es keinem weiteren mehr bedarf.

Erste Einsichten in die Perspektivität von Quellen am Beispiel von Kindheitsgeschichte um 1900 gewinnen

Geschichtsdidaktischer Hintergrund

Neuere empirische Untersuchungen zum historischen Denken zeigen zweifelsfrei, dass historisches Lernen schon im Kindergarten bzw. der Grundschule beginnt. (u. a. Kübler, 2018; Zabold, 2018) Dementsprechend sollten historische Kompetenzen bereits in der Primarstufe systematisch gefördert werden, wozu insbesondere die historische Methoden-/Medienkompetenz zählt. Ziel ist die grundlegende Einsicht, dass „Erkenntnisse über die Vergangenheit nur über die Auseinandersetzung mit Quellen und Darstellungen möglich sind.“ (GDSU, 2013, S. 40) Damit verbunden sollen Schüler*innen erkennen, dass Historiker*innen mithilfe von Quellen die Vergangenheit rekonstruieren. Im Rahmen des ersten Umgangs mit Quellen in der Primarstufe spielt der Teilaspekt der Perspektivität eine besondere Rolle. Schüler*innen muss vermittelt werden, dass „die vergangene Wirklichkeit [...] nur ausschnitthaft rekonstruiert“ (Gläser, 2012, S. 41) und mit einer Quelle auch immer nur eine individuelle Perspektive auf die Vergangenheit erschlossen werden kann. Für altersgerechte Lernarrangements ist eine Orientierung an den acht Teilkompetenzen historischer Methodenkompetenz nach Becher und Gläser hilfreich. (Becher/Gläser, 2016, S. 45) In diesem Raster findet auch das Prinzip der Perspektivität Berücksichtigung, das der kritischen Auseinandersetzung mit Quellen als Teilkompetenz zugeordnet ist. Zu diesem Zweck ist grundsätzlich der Vergleich verschiedener Quellen notwendig, da historische Sachverhalte laut Pandel aus unterschiedlichen „Sicht-Weisen“ überliefert sind. (Pandel, 2006, S. 102) Multiperspektivität bestehe demnach in einem „Sicht-Wechsel“, der schrittweise eingeübt werden müsse. (Pandel, 2006, S. 104) Ziel des folgenden Unterrichtsvorschlags ist jedoch noch nicht die Multiperspektivität, sondern dass Schüler*innen erste Einsichten in die Perspektivität von Quellen gewinnen. Damit steht die Wahrnehmung von Perspektivität bzw. in Anlehnung an Pandel der spezifischen „Sicht-Weise“ einer Quelle im Vordergrund. Erich Kästners Autobiographie „Als ich ein kleiner Junge war“ (Kästner, 1993) eignet sich für einen solchen Einstieg in die Quellenarbeit besonders, weil er seinen Text ausdrücklich an Kinder adressiert hat. Somit wird der Zugang für Volksschulkinder einerseits durch die altersgerechte Sprache und andererseits durch die thematische Relevanz vereinfacht. Für den folgenden Unterrichtsvorschlag wurde aus Kästners autobiographischem Text ein Auszug aus dem Kapitel „Der ungefähre Tagesablauf eines ungefähr Achtjährigen“ ausgewählt. (Kästner, 1993, S. 98) Bei der Verwen-

dung dieses Textes ist quellenkritisch zu berücksichtigen, dass er zwar den Tagesablauf eines achtjährigen Jungen um 1900 zum Gegenstand hat, aber 1957 und damit rückblickend verfasst wurde. Dementsprechend ist der Textauszug vor allem eine Quelle für die Wahrnehmung der Wirklichkeit durch Erich Kästner zum Zeitpunkt seiner Entstehung. Neben der Perspektivität sollen die Schüler*innen mit Hilfe der Arbeitsaufträge also auch die Zeitgebundenheit der Quelle erkennen.

Da für den Umgang mit schriftlichen Quellen die Lesekompetenz auf der Ebene des Textverständnisses adäquat entwickelt sein muss, ist der Einsatz der folgenden Arbeitsblätter für die 3. bzw. 4. Schulstufe vorgesehen.

Lehrplanbezüge

Im aktuellen österreichischen Sachunterrichts-Lehrplan ist das historische Lernen eingebettet in den Erfahrungs- und Lernbereich „Zeit“. Darin gibt es mehrere, wenn auch nicht sehr detaillierte Bezüge zur Quellenarbeit. Anknüpfungspunkte zur Teilkompetenz der Perspektivität finden sich in der Formulierung der Bildungs- und Lehraufgabe, in der es heißt: Kinder lernen „Handlungen von Menschen nicht nur aus heutiger Perspektive, sondern unter Berücksichtigung von Gegebenheiten und Entwicklungen früherer Situationen wahrzunehmen und zu bewerten“. (BMUKK 2012, S. 2) Im Lehrstoff für die 3. und 4. Schulstufe werden dementsprechend „fachspezifische Arbeitstechniken“ wie das „Sammeln und Vergleichen von Bildern und Quellen“ aufgegriffen, dem der folgende Unterrichtsvorschlag im weitesten Sinn zu zuordnen ist.

Hinweise zur Umsetzung

Als Voraussetzung für die folgenden Arbeitsaufträge muss im Sinne der Teilkompetenzen historischer Methodenkompetenz nach Becher und Gläser (2016, S. 45) zunächst gemeinsam erarbeitet werden, was eine Quelle ist und welche Funktion sie hat. In diesem Zusammenhang sind auch verschiedene Quellenarten zu unterscheiden. Dieser Arbeitsschritt kann bereits Teil des Lernarrangements sein, indem die Schüler*innen als Einstieg in das Thema mit Hilfe von W-Fragen Vermutungen darüber anstellen, wie der Tagesablauf eines Kindes vor ungefähr 100 Jahren ausgesehen hat. Daran schließen sich Überlegungen an, wie sie Informationen über das Leben eines Kindes um 1900 gewinnen können.

Erst im Anschluss kommen die Schüler*innen mit Erich Kästners Beschreibung (Q1) in Berührung. Die Arbeitsaufträge zu dem Text bauen aufeinander auf und führen vom genauen Lesen zur kritischen Auseinandersetzung mit der Quelle und ihrer Perspektive hin. (vgl. Kopiervorlage M2 und M4)

Follow-Up-Aktivitäten

Als unmittelbare Follow-Up-Aktivität empfiehlt es sich, die Schüler*innen einen Brief über den Ablauf ihres Schultages an Erich Kästner schreiben zu lassen. Die Ergebnisse werden sehr heterogen ausfallen und beim Vergleichen können die individuellen Perspektiven der Schüler*innen auf den Tagesablauf herausgearbeitet werden.

In weiterer Folge wäre das Hinzuziehen einer zweiten Quelle, in der der Tagesablauf eines Kindes aus einer anderen sozialen Schicht oder kulturellen Umgebung beschrieben wird, sinnvoll. Dafür kommen Auszüge aus den Lebenserinnerungen von Paul Löbe (1954), der dem Arbeitermilieu entstammte, oder Abraham Teitelbaum (2017), dessen Kindheit in Warschau durch die jüdische Kultur geprägt war, in Frage. Mithilfe eines solchen „Sicht-Wechsels“ (Pandel, 2006, S. 104) können erste Einsichten in das Prinzip der Multiperspektivität angebahnt werden. Durch die Konfrontation mit unterschiedlichen Sichtweisen kann deutlich gemacht werden, dass Kindheit am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein „schichtspezifisches Phänomen“ gewesen ist. (Grimm, 2009, S. 42)

Möglichkeiten der Differenzierung

Die formulierten Arbeitsaufträge bauen aufeinander auf, können aber auch reduziert werden. Des Weiteren wurde der Text von Erich Kästner zwar altersgerecht formuliert, dennoch empfiehlt es sich, das sinnerfassende Lesen durch Worterklärungen zu unterstützen. Beispielsweise ist die Verwendung des Verbs „einholen“ statt „einkaufen“ nur in einigen Regionen Ostdeutschlands gebräuchlich und sollte besprochen werden.

In Hinblick auf die zeitliche Orientierung ist zudem die ergänzende Arbeit mit einer Zeitleiste wichtig. Mit Hilfe der Einordnung der wichtigsten Jahreszahlen (1907: der Tagesablauf des achtjährigen Erich Kästner, 1957: die Veröffentlichung der Autobiographie und die aktuelle Jahreszahl zum Markieren der Gegenwart der Schüler*innen) können die zeitlichen Relationen veranschaulicht werden.

Zur Differenzierung der Quellenarbeit in der Primarstufe können des Weiteren die von Becher und Gläser entwickelten Materialien eingesetzt werden. (vgl. Becher/Gläser, 2016, S. 47-50) Die „Historische Fragehand“ unterstützt die Schüler*innen dabei, die Quelle

durch W-Fragen zu erschließen, bevor diese mithilfe der „Geschichtsforscher-Lupen“ in drei Schritten genauer erkundet wird. Werden diese unterstützenden Materialien eingesetzt, ist jedoch eine Anpassung der Arbeitsaufträge notwendig.

Erwartungshorizont

Mithilfe der Arbeitsaufträge soll eine erste Auseinandersetzung mit Quellen initiiert, aber auch bereits die Vielschichtigkeit von Quellenarbeit erfahrbar werden. Dementsprechend dienen die ersten beiden Arbeitsaufträge der Annäherung an die Methode, indem Informationen entnommen und zur Gegenwart in Beziehung gesetzt werden. (vgl. Kopiervorlage M2) Durch die Konfrontation mit der Andersartigkeit eines Tagesablaufs um 1900 und den Vergleich mit der eigenen lebensweltlichen Erfahrung wird vor allem die Orientierungskompetenz gefördert.

Beim dritten Arbeitsauftrag geht es dann um die kritische und reflektierende Betrachtung der Quelle. (vgl. Kopiervorlage M4) Im Mittelpunkt stehen dabei die Zeitgebundenheit des Textes und die individuelle Perspektive Erich Kästners. Aufgrund des zeitlichen Abstandes zwischen Textproduktion und historischem Sachverhalt muss der Prozess des Erinnerns bei der Beurteilung der Quelle berücksichtigt werden. Denn Erinnern ist immer ein selektiver Prozess, bei dem Erlebnisse auch verdrängt und beschönigt werden. Des Weiteren sind der biographische Kontext des Autors und der Zeitpunkt der Entstehung der Quelle relevant. Man sollte die Kinder darauf hinweisen, dass Quellen immer perspektivisch sind.

So stammt Kästner aus einer kleinbürgerlichen Familie, die eher in ärmlichen Verhältnissen gelebt, aber in der ein wertschätzender Umgang mit Kindern eine große Rolle gespielt hat. (Arbeitswissen) Der Tagesablauf eines Kindes aus einer großbürgerlichen bzw. adeligen Familie oder im Gegensatz dazu einer Bauernfamilie hat ganz anders ausgesehen (vgl. Grimm, 2009, S. 41-44), was aber aus der Quelle nicht hervorgeht.

Vor diesem Hintergrund sollen die Schüler*innen mithilfe der Arbeitsaufträge in ihrer Erwartungshaltung irritiert und zum Nachdenken angeregt werden, um die Perspektivität der Quelle zu erkennen. Dabei kommt der Recherche von Kontextinformationen auf der Internetseite „Zeitclicks“ (Darstellungen 1 und 2) eine unterstützende Funktion zu, indem die Schüler*innen u. a. erfahren, dass Lesen um 1900 nicht, wie Erich Kästner suggeriert, eine selbstverständliche Freizeitbeschäftigung von Kindern gewesen ist. In diesem Zusammenhang sollen Schüler*innen zudem die „Ausschnitthaftigkeit des historischen Wissens“ (Gläser, 2015, S. 3) erkennen, wozu der letzte Arbeitsauftrag einen abschließenden Impuls gibt. (vgl. Kopiervorlage M4).

Literaturverzeichnis

Becher, A. & Gläser, E. (2016). Geschichte erforschen mit historischen Quellen. Förderung historischer Methodenkompetenz mit vorstrukturierten Materialien. In A. Becher, E. Gläser & B. Pleitner (Hrsg.), *Die historische Perspektive konkret. Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht* (S. 40-52). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (2012). Lehrplan der Volksschule. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. Online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs.html (zuletzt abgerufen am 17.5.2019).

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Gläser, E. (2015). *Leben vor 100 Jahren – Kinder erforschen Geschichte*. *Grundschule Sachunterricht*, 67, 2-6.

Gläser, E. (2012). „Das sind Überreste aus der Vergangenheit“. *Schülervorstellungen zu historischen Quellen*. *Die Grundschulzeitschrift*, 252,253, 38-41.

Grimm, G. (2009). Zur Geschichte der Kindheit in Österreich. Von der frühen Neuzeit bis zur reformpädagogischen Wende um 1900. In G. Knapp & G. Salzmann (Hrsg.), *Kindheit, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Lebenslagen und soziale Ungleichheit von Kindern in Österreich* (S. 30- 47). Klagenfurt, Ljubljana, Wien: Hermagoras Verlag.

Kästner, E. (1993). *Als ich ein kleiner Junge war*. Hamburg: Cecilie Dressler Verlag.

Kübler, M. (2018). Historisches Lernen von vier- bis zwölfjährigen Kindern im Deutschschweizerischen Lehrplan 21. In M. Fenn (Hrsg.), *Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung* (S. 296-314). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Löbe, P. (1954). *Der Weg war lang. Lebenserinnerungen*. Berlin: Arani Verlag.

Pandel, H.-J. (2006). *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Teitelbaum, A. (2017). *Warschauer Innenhöfe. Jüdisches Leben um 1900 – Erinnerungen*. Göttingen: Wallstein Verlag.

Zabold, S. (2018). Ausprägungen historischen Denkens vor dem ersten Geschichtsunterricht. In M. Fenn (Hrsg.), *Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung* (S. 53-74). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Witzmann, R. (1992). *Kindsein in Wien: zur Sozialgeschichte des Kindes von der Aufklärung bis ins 20. Jahrhundert*. Wien: Eigenverlag der Museen der Stadt Wien.

Quelle Q1: Textauszug Erich Kästner: Als ich ein kleiner Junge war (erschienen 1957)

Der ungefähre Tagesablauf eines ungefähr Achtjährigen

Auch vor fünfzig Jahren hatte der Tag nur vierundzwanzig Stunden, und zehn davon mußte ich schlafen. Die restliche Zeit war ausgefüllt wie der Terminkalender eines Generaldirektors. Ich lief in die Tieckstraße und lernte. Ich ging in die Alaunstraße und turnte. Ich saß in der Küche und machte meine Schularbeiten, wobei ich achtgab, daß die Kartoffeln nicht überkochten. Ich aß mittags mit meiner Mutter, abends mit beiden Eltern und mußte lernen, die Gabel in die linke und das Messer in die rechte Hand zu nehmen. Das hatte seine Schwierigkeiten, denn ich war und bin ein Linkshänder. Ich holte ein¹ und mußte lange warten, bis ich an die Reihe kam, weil ich ein kleiner Junge war und mich nicht vordrängte. Ich begleitete meine Mama in die Stadt und mußte neben ihr an vielen Schaufenstern stehenbleiben, deren Auslagen mich ganz und gar nicht interessierten. Ich spielte mir Försters Fritz und Großhennings Erna in diesem oder jenem Hinterhof. Ich spielte mit ihnen und Kießlings Gustav am Rande des Hellers², zwischen Kiefern, Sand und Heidekraut, Räuber und Gendarm oder Trapper und Indianer. Ich unterstützte, am Bischofsplatz, die Königsbrücker Bande gegen die gefürchtete Hechtbande, eine Horde kampflustiger Flegel aus der Hechtstraße. Und ich las. Und las. Und las.

¹ einkaufen

² Der Heller ist eine Gegend im Norden der Stadt Dresden.

Arbeitsaufträge

1. a) Lies den Text von Erich Kästner (Quelle Q1) genau durch.
 b) Beschreibe in eigenen Worten, was du über den Tagesablauf des achtjährigen Autors erfährst.
 c) Arbeite die einzelnen Bestandteile des Tagesablaufes heraus und trage sie untereinander in folgende Tabelle ein.

2. a) Beschreibe deinen eigenen Tagesablauf an einem Schultag und trage die Abfolge ebenfalls in die Tabelle ein.
 b) Überlege, welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede es zwischen deinem Tagesablauf und dem von Erich Kästner gibt. Was sind die Gründe dafür?

Tagesablauf Erich Kästner	Mein Tagesablauf

Arbeitswissen: Informationen zu Erich Kästner

Erich Kästner wurde am 23.2.1899 in Dresden geboren. Er war ein berühmter Schriftsteller und hat bekannte Kinderbücher wie „Emil und die Detektive“ geschrieben. Sein Vater war Sattlermeister. Das ist ein alter Handwerksberuf, in dem unter anderem Sättel und Packtaschen aus Leder hergestellt wurden. Seine Mutter arbeitete als Dienstmädchen und später als Friseurin. Die Familie hat ein einfaches, aber glückliches Leben geführt. Besonders die enge Verbindung zu seiner Mutter hat Erich Kästner geprägt. Seine Kindheit und Jugend in Dresden beschreibt der Autor in dem Buch „Als ich ein kleiner Junge war“, das 1957 erschienen ist. Darin geht es um die Zeit von seiner Geburt bis zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges, als er 14 Jahre alt war. Erich Kästner starb am 29.7.1974 in München.

Darstellung 1: Zeitklicks.de „Wer hat Angst vorm schwarzen Mann?“

<http://www.zeitklicks.de/kaiserzeit/zeitklicks/zeit/alltag/kindheit-und-jugend-1/wer-hat-angst-vorm-schwarzen-mann/> (letzter Zugriff: 12.08.2019)

Darstellung 2: Zeitklicks.de „Was und wo lesen die Kinder in der Kaiserzeit?“

<http://www.zeitklicks.de/kaiserzeit/zeitklicks/zeit/alltag/kindheit-und-jugend-1/was-und-wo-lesen-die-kinder-in-der-kaiserzeit/> (letzter Zugriff: 12.08.2019)

Arbeitsaufträge

1. a) Lies die Informationen über Erich Kästner. (Arbeitswissen)
 - b) Erich Kästner hat die Erinnerungen an seine Kindheit mit 58 Jahren geschrieben, also als er erwachsen war. Tauscht euch in der Klasse darüber aus, ob es wirklich so war, wie der Autor es in seinen Erinnerungen beschreibt.
 - c) Überlegt gemeinsam, ob andere Kinder z.B. auf dem Land oder aus einer wohlhabenden Familie denselben Tagesablauf hatten wie der Autor. Begründet eure Meinung.
 - d) Informiere dich auf der Internetseite „Zeitklicks“ (Darstellung 1 und 2) über den Alltag von Kindern um 1900.
 - Was und wo haben Kinder gespielt? (Darstellung 1)
 - Was und wo haben die Kinder gelesen? (Darstellung 2)
 - e) Vergleiche die Informationen mit den Angaben von Erich Kästner. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede fallen dir auf? Was sind Gründe dafür?
2. a) Zähle abschließend auf, was du noch gerne über den Tagesablauf eines achtjährigen Jungen um 1900 erfahren würdest. Welche Informationen bekommst du von Erich Kästner nicht?

Olympische Spiele der Antike – Woher Historiker*innen wissen, wie es damals gewesen sein könnte.

Geschichtsdidaktischer Hintergrund und Lehrplanbezug

Olympische Spiele gelten heutzutage als weltweit größtes mehrtägiges Sportereignis und die mediale Berichterstattung nimmt immer noch größere Ausmaße an. Bereits Kinder im Primarstufenalter begegnen dem Thema „Olympische Spiele“. Dies geschieht nicht nur in Form der medialen Berichterstattung zu aktuellen Olympischen Spielen oder im Umgang mit Spielzeug bzw. Computerspielen zu dieser Thematik, sondern auch durch die Beschäftigung mit für Kinder produzierten Online-Portalen¹, die über Olympische Spiele der Neuzeit und/oder der Antike informieren. Kinder kommen mit geschichtskulturellen Produkten (Comics wie „Asterix bei den Olympischen Spielen“, Comicverfilmungen, Kinderbüchern etc.), die Olympische Spiele der Antike zum Inhalt haben, in Kontakt. Die je individuellen Vorstellungen der Kinder zu Olympischen Spielen werden dabei vielfach geprägt.

Historisches Lernen, das durch die Beschäftigung mit der Vergangenheit Orientierung in der Gegenwart und für die Zukunft ermöglichen soll, wird trotz zahlreicher potentieller Lerngelegenheiten entlang des Themas „Olympische Spiele der Antike“ selten beabsichtigt. Bereits beim frühen historischen Lernen stehen der Erwerb fachspezifischen Denkens und Arbeitens sowie eines konzeptionellen Wissens, das auf viele unterschiedliche Lern- und Lebenssituationen anwendbar ist, im Zentrum. Im Sinne eines subjektorientierten historischen Lernens ist eine fachdidaktische Diagnose der Schüler*innenvorstellungen Voraussetzung für den Umgang mit der Heterogenität der Vorstellungswelten der Lernenden (Kühberger, 2016). Dabei gilt es, die Vorstellungen der Schüler*innen entlang zentraler Konzepte des historischen Denkens, sogenannter „Basiskonzepte“, in Richtung wissenschaftlicher Konzepte zu entwickeln (Kühberger, 2012).

Versucht man nun den Erwerb historischer Kompetenzen sowie fachspezifischer Konzepte entlang des Themas „Olympische Spiele der Antike“ zu fördern, kann ein Ziel darin bestehen, die Schüler*innen selbst Erzählungen über die Vergangenheit erstellen zu lassen. Gerade ein kompetenter Umgang mit historischen Quellen (etwa Reden, Gedichten, antiken Vasen mit Abbildungen oder Überresten von Sportgeräten) aus der Zeit, über die Schüler*innen nach deren Analyse und Interpretation Belege für vergangenes Geschehen ableiten und zu bestimmten historischen Fragen Ant-

worten geben, ist Voraussetzung dafür, eigene Erzählungen über die Vergangenheit erstellen sowie fertige Erzählungen hinterfragen zu können. Der Lehrplan der Volksschule beinhaltet im Bereich des Sachunterrichts, in dem das historische Lernen im Primarstufenstufenbereich primär zu verorten ist, für die Grundstufe 2 unter anderem das Lernziel, Bilder und Quellen zu sammeln und zu vergleichen, um Einsichten für Veränderungen durch fachspezifische Arbeitstechniken gewinnen zu können (BGBL II Nr. 402/2010, S. 15). Die Arbeit mit Text-, Bild- und Sachquellen ist dabei besonders für Primarstufenkinder herausfordernd (Becher & Gläser, 2015, S. 7). Eine frühe Auseinandersetzung mit Quellen ist allerdings wichtig, um sie als mögliche aussagekräftige Belege in Darstellungen der Vergangenheit zu verstehen (Pleitner, 2014, S. 6).

Eine weitere Annäherung an die Re-Konstruktion von Vergangenheit ist die fachspezifische Auseinandersetzung mit fertigen historischen Narrationen und dem Feststellen von Belegen, auf denen die Narrationen beruhen. Kühberger (2009, S. 40–44) folgt Krammer (2006, S. 26) und spricht in diesem Zusammenhang von „Passiver Re-Konstruktionskompetenz“. Auf diese Art kann auch Wissen zu einem für das historische Denken zentralen erkenntnistheoretischen Basiskonzept, nämlich „Belegbarkeit“ (Kühberger, 2012, S. 54), erweitert werden. Eng damit verknüpft ist das erkenntnistheoretische Basiskonzept „Konstruktivität/Bauplan“, das auf Einsichten zum Konstruktcharakter historischer Darstellungen abzielt (Ebd., S. 55).

Hinweise zur Umsetzung und Erwartungshorizont

Bevor die Lernenden sich mit dem konkreten Unterrichtsbaustein beschäftigen, bietet sich ein Einstieg zum Thema der Olympischen Spiele (der Neuzeit sowie der Antike) an. Sodann sollten, subjektorientierten Zugängen für das historische Lernen folgend, zunächst die konzeptionellen Vorstellungen der Kinder diagnostiziert bzw. angeregt werden, um im weiteren Unterrichtsverlauf daran anknüpfen zu können. Dies erfolgt in Form eines konkreten Arbeitsauftrages zur Frage, woher Historiker*innen wissen können, wie es bei den Olympischen Spielen der Antike gewesen sein könnte (**Arbeitsblatt M1**). In Hinblick auf das Diagnoseziel der je individuellen Schüler*innenvorstellungen ist es wichtig, die Lernenden einzeln arbeiten zu lassen und Arbeitsblatt M1 und das später folgende Arbeitsblatt M2 voneinander getrennt auszugeben.

Anschließend werden die Lernenden mit einer historischen Darstellung („Ein Historiker erzählt über Olympische Spiele der Antike“) zu ausgewählten Aspekten der Olympischen Spiele der Antike konfrontiert und durch Arbeitsaufträge zu einer passiven Re-Konstruktionsleistung geführt (**Arbeitsblatt M2**).² Die kritische Betrachtung der vorgelegten historischen Darstellung sowie das Auffinden bzw. Zuordnen von Belegen in Form von schriftlichen, bildlichen bzw. gegenständlichen (als Fotografie bereitgestellten) Quellen wird von den Lernenden gefordert. Den stetigen Wandel, den die Olympischen Spiele der Antike in vielerlei Hinsicht (z.B. Wettkampfdisziplinen) erfuhren, kann die Auswahl der Quellen dabei nicht beschreiben. Die in Einzelarbeit oder paarweise erarbeiteten Lösungen der Arbeitsaufträge müssen anschließend im Plenum verglichen und diskutiert werden.

Es ist, wie erwähnt, zu erwarten, dass Kinder bereits mit dem Thema „Olympische Spiele“ in Berührung gekommen sind. Studienergebnisse von Zabold (2018, S. 68) deuten darauf hin, dass Quellen auch nach Ansicht von Kindern im Primarstufenalter im historischen Forschungsprozess eine Rolle spielen. Ihnen kann durchaus bewusst sein, dass Erkenntnisse aus der Kombination unterschiedlicher Quellen gewonnen werden können (Fenn, 2018, S. 182). Befragungen im Primarstufenbereich (Buchberger, Eigler & Kühberger, 2019, S. 32 und 36) deuten auf die anzunehmende Heterogenität der Schüler*innenvorstellungen innerhalb von Lerngruppen in Hinblick auf Belegbarkeit und Konstruktivität hin.

Differenzierungsmöglichkeiten

Die geforderte passive Re-Konstruktionsleistung erfordert das Erkennen von Quellenbezügen, was zumindest voraussetzt, dass schriftliche Quellen sinnerfassend gelesen werden können. An dieser Stelle bieten sich daher Hilfsstrukturen (wie begriffliche Erklärungen) an, die das Lesen und Verstehen der Quellen unterstützen. Das Zuordnen von Quellen zur historischen Erzählung bzw. zu einzelnen Textpassagen kann durch die Angabe der erwarteten Quellenanzahl erleichtert werden. Mögliche zusätzliche Arbeitsaufträge (etwa das Bestimmen von Textstellen, die keinen konkreten Quellenbezug aufweisen) können herangezogen werden (Additum). Dadurch lassen sich unterschiedliche Lerntempi berücksichtigen. Allerdings muss auch dieser Arbeitsschritt zumindest im Plenum thematisiert werden, um damit verbundene Einsichten allen Lernenden zu ermöglichen.

Mögliche Follow-up-Aktivitäten

Im Anschluss an die Beschäftigung mit der historischen Darstellung und Quellenbezügen bietet sich die erneute Diagnose der Schüler*innenvorstellungen an. Damit kann der individuelle Lernertrag gesichert bzw. den Lernenden und Lehrenden ein erneuter Einblick in die individuellen Vorstellungen gewährt werden. In weiterer Folge können die Quellen unter einem neuen Lernfokus schrittweise kritisch betrachtet und gedeutet werden. Dafür werden von Becher und Gläser (2015, S. 8–9 und 12–13) methodische Hilfen („Historische Fragehand“ und „Geschichtsforscher-Lupen“) für die Lernenden im Primarstufenbereich angeboten, die zur Gänze oder auch nur schrittweise zur Quellenbetrachtung eingesetzt werden können. Schließlich kann die Erstellung eigener Narrationen auf Basis quellenkritischer und quelleninterpretativer Lernschritte angestrebt werden.

¹ Lexika für Kinder wie https://klexikon.zum.de/wiki/Olympische_Spiele; Kindernachrichten wie zum Beispiel logo unter: <https://www.zdf.de/kinder/logo/deutsches-olympia-team-in-olympisches-dorf-eingezogen-100.html>; weitere Informationsportale wie <https://www.hanisauland.de/kalender/ersteolympischespiele/>, <https://www.blinde-kuh.de/catalog/sport-olympia.html>, https://www.kindernetz.de/infonetz/sport/olympia/antike__spiele/-/id=42656/nid=42656/did=42618/8e0xkj/index.html

² Angelehnt an die methodischen Zugänge der Unterrichtsideen in: Kühberger, 2009, S. 40–44; Hammerschmid, Windischbauer & Pramper, 2011, S. 84–85.

Literaturverzeichnis

- Becher, A. & Gläser, E. (2015). Mit historischen Quellen Geschichte begreifen lernen. *Grundschule Sachunterricht*, 67, 7–13.
- Buchberger, W., Eigler, N. & Kühberger, Ch. (2019). Mit Concept Cartoons historisches Denken anregen. Ein methodischer Zugang zum subjektorientierten historischen Lernen. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Fenn, M. (2018). Conceptual change von Vorstellungen über epistemologische Basiskonzepte bei Grundschülerinnen und –schülern fördern? Ergebnisse einer explorativen Interventionsstudie. In M. Fenn (Hrsg.), *Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung* (S. 146–199). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Hammerschmid, H., Windischbauer, E. & Pramper, W. (2011). *Geschichte live 2 NEU. Geschichte, Sozialkunde / Politische Bildung, 6. Schulstufe (Textteil)*. Linz: Veritas Verlag.
- Krammer, R. (2006). Historische Kompetenzen erwerben – durch das Arbeiten mit Bildern? In R. Krammer & H. Ammerer (Hrsg.), *Mit Bildern arbeiten Historische Kompetenzen erwerben* (S. 21–37). Neuried: ars una.
- Kühberger, Ch. (2009). Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Innsbruck: Studienverlag.
- Kühberger, Ch. (2012). Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage für das historische Lernen. In Ch. Kühberger (Hrsg.), *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen über Art, Umfang und Tiefe für das historische Lernen* (S. 33–74). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Kühberger, Ch. (2016). Fachdidaktische Diagnose als notwendige Voraussetzung im Umgang mit Heterogenität – Subjektorientierte Zugänge für das Historische Lernen. In S. Kronberger, Ch. Kühberger & M. Oberlechner (Hrsg.), *Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung. Ein Handbuch* (S. 299–314). Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
- Pleitner, B. (2014). Wie aus Vergangenheit Geschichte wird. *Grundschulunterricht Sachunterricht*, 2, 4-7.
- Zabold, S. (2018). Ausprägungen historischen Denkens vor dem ersten Geschichtsunterricht. In M. Fenn (Hrsg.), *Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung* (S. 53-74). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Vollzitate der Quellen des Arbeitsblattes M2

- Q1 Waffenläufer bei den Olympischen Spielen, attische Schale, 480 v. Chr. Kestner Museum Hannover, Deutschland; Cyron, M. (2011, 18. November). *Greek Antiquities in the Museum August Kestner 2018.JPG 2011*. [Wikimedia Commons-Fotografie]. Abgerufen von https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Greek_Antiquities_in_the_Museum_August_Kestner_218.JPG?use-lang=de; diese Datei ist unter der Creative-Commons-Lizenz „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 nicht portiert“ (CC BY-SA 3.0) lizenziert; Lizenzinformationen unter <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>
- Q2 Pindar. Siegesgesänge und Fragmente, Griechisch und deutsch herausgegeben und übersetzt von Oskar Werner. München: Ernst Heimeran Verlag. *Olympische Oden*, S. 17.
- Q3 Sprunggewichte (ca. 4,5 kg) aus Schiefergneis, Olympia, ca. 550-525 v. Chr.; Archaeological Museum of Olympia, Greece, A 189. Kabel, M. (2006, 26. Januar). *Greek jumping weights.jpg* [Wikimedia Commons-Fotografie]. Abgerufen von https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Greek_jumping_weights.jpg; diese Datei ist unter der Creative-Commons-Lizenz „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 nicht portiert“ (CC BY-SA 3.0) lizenziert; Lizenzinformationen unter <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>
- Q4 Papyrus Oxyrhynchus 222, unbekannter antiker Schreiber, ca. 3. Jahrhundert – 2D copy of an ancient papyrus; British Library, London, Great Britain. *Olympic victors on Papyrus 1185.jpg* [Wikimedia Commons-Fotografie]. Abgerufen von https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Olympic_victors_on_Papyrus_1185.jpg, gemeinfrei.
- Q5 Die drei wichtigsten Sportarten des Fünfkampfes. Innerseite von einer attischen rotfigurigen Kylix, um 490 v. Chr., aus Vulci, Staatliche Antikensammlung, München, Deutschland, Inv. 2637 (= J 795). Kabel, M. (2006, 28. Januar). *Pentathlon athletes Staatliche Antikensammlung 2637.jpg* [Wikimedia Commons-Fotografie]. Abgerufen von https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Pentathlon_athlets_Staatliche_Antikensammlungen_2637.jpg; diese Datei ist unter der Creative-Commons-Lizenz „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 nicht portiert“ (CC BY-SA 3.0) lizenziert; Lizenzinformationen unter <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>
- Q6 *Orationes 16, 32-33: De bigis (über das Pferdegespann)*; 5./4. Jahrhundert v. Chr.; Ley-Hutton, Ch. (1997). *Isokrates. Sämtliche Werke. Bd. 2. Übersetzt von Christine Ley-Hutton. Eingeleitet und erläutert von Kai Brodersen*. Stuttgart: Hiersemann.

Arbeitsblatt

OLYMPISCHE SPIELE DER ANTIKE

In dem hellgrau hinterlegten Text berichtet ein Historiker über die Olympischen Spiele der Antike. Dazu hat er nach Quellen (Dinge, die aus einer bestimmten Zeit erhalten geblieben sind) gesucht. Das können bildliche (z.B. Zeichnungen oder Malerei auf Vasen), schriftliche (z.B. verschriftlichte Reden, Gedichte) oder auch Sachquellen (z.B. ein Gegenstand) sein. Mithilfe dieser Quellen können Historikerinnen und Historiker Antworten auf ihre Fragen finden. So können sie uns heute erzählen, wie etwas früher gewesen sein könnte.

DU bist dran:

1. Lies den Text „Ein Historiker erzählt über die Olympischen Spiele der Antike“ aufmerksam durch!
2. Ermittle anschließend die Quellen (Q1 bis Q6), die zu den jeweiligen mit Ziffern (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) und fett markierten Textstellen Auskünfte geben können. Es ist möglich, dass mehrere Quellen zu einer Textstelle Auskunft geben können.

Quelle(n) zu Textstelle 1: _____

Quelle(n) zu Textstelle 2: _____

Quelle(n) zu Textstelle 3: _____

Quelle(n) zu Textstelle 4: _____

Quelle(n) zu Textstelle 5: _____

Quelle(n) zu Textstelle 6: _____

Quelle(n) zu Textstelle 7: _____

Ein Historiker erzählt über Olympische Spiele der Antike:

Olympische Spiele wurden im antiken Griechenland alle vier Jahre in Olympia ausgetragen. Es ist nicht gesichert, wann diese zum ersten Mal abgehalten wurden. Die Spiele dürfte es über 1000 Jahre lang gegeben haben und sie waren **beim Publikum sehr beliebt** [1]. Das Programm der Olympischen Spiele bestand in der Antike aus **verschiedenen Lauf-, Ring- und Faustkampfbewerben sowie Reit- und Wagenlenkbewerben** [2]. Außerdem gab es das **Pentathlon** [3]. In diesem Fünfkampf musste man über die Wettkampfdisziplinen **Speerwurf, Diskuswurf, Weitsprung** [4], Lauf und Ringen sein Können beweisen. Die sportlichen Disziplinen unterschieden sich zum Teil sehr stark von den heutigen. Der Weitsprung musste damals mit **Sprunggewichten** [5] ausgeführt werden. Es gab einen **Laufbewerb mit Waffe und Schild** [6]. Geehrt wurde generell nur der Sieger. **Ein Sieg in Olympia hatte große Bedeutung. Er führte zu Bewunderung, Berühmtheit und Erleichterungen für das weitere Leben** [7].



Quelle Q1 Waffenläufer bei den Olympischen Spielen. Bei diesem Wettlauf musste Waffe und Schild mitgetragen werden. Attische Schale, 480 v. Chr., Kestner Museum Hannover, Deutschland.

Quelle Q2

Wer dort siegt, im Leben hat künftig er stets süßester Heiterkeit Beglückung, weil den Kampfpfeis er errang.

Der griechische Dichter Pindar (522/518 v. Chr. – 446 v. Chr.) beschrieb so in seiner ersten olympischen Ode (= ein feierliches mit Musik vorgetragenes Gedicht) die Bedeutung eines Olympiasieges.



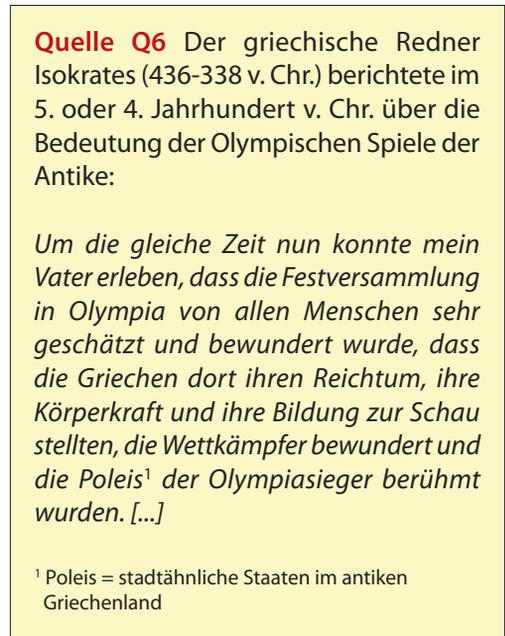
Quelle Q3 Sprunggewichte (ca. 4,5 kg) aus Schiefergneis, wie sie für den Weitsprung verwendet wurden. Olympia, ca. 550–525 v. Chr.; Archäologisches Museum in Olympia, Griechenland, A 189.



Quelle Q5 Drei Sportarten des Fünfkampfes werden hier gezeigt. Diskus- und Speerwerfen sowie Sprunggewichte (am oberen Rand), die im Weitsprung verwendet wurden. Innenseite von einer attischen rotfigurigen Kylix (= Gefäß), um 490 v. Chr., aus Vulci, Staatliche Antikensammlung, München, Deutschland, Inv. 2637 (= J 795).



Quelle Q4 Kopie einer antiken Liste von Olympiasiegern der 75. bis 78. und 81. bis 83. Olympischen Spiele (480-468 und 456-448 v. Chr.) eines unbekanntes antiken Schreibers aus ca. dem 3. Jahrhundert n. Chr. Diese wird heute in der British Library in London (Großbritannien) aufgehoben. Dreizehn unterschiedliche Wettbewerbe sind erwähnt: Stadionlauf, Ringen, Boxkampf, Doppelter-Stadionlauf, Dolichos (2000-Meter-Lauf), Pentathlon (= Fünfkampf), Pankration (= ein weiterer Kampfbewerb), Hoplitenlauf in Rüstung (= Waffenlauf), Quadriga-Pferdelauf (= Wagenrennen mit 4 eingespannten Pferden), Pferdereiten.



Mögliche zusätzliche Arbeitsaufträge (Additum):

1. Ermittle diejenigen Textstellen im Text des Historikers, für die die angeführten Quellen **keine** Auskunft geben können. Markiere diese mit einem Textmarker.
2. Erkläre, welche Quellen zu diesen Textstellen Auskunft geben könnten.

Kurzbiografien der Autor*innen

- Wolfgang Buchberger** ist Professor für Geschichts- und Politikdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig und Leiter des Instituts für Gesellschaftliches Lernen und Politische Bildung sowie Leiter des Bundeszentrums für Gesellschaftliches Lernen (NCoC).
- Elmar Mattle** ist AHS-Lehrer und Mitarbeiter am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen (NCoC) der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig.
- Simon Mörwald** ist BHS-Lehrer und Mitarbeiter am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen (NCoC) der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig.
- Johannes Brzobohaty** ist MS-Lehrer und Geschichts- und Politikdidaktiker an der KPH Wien/Krems sowie Lektor an der Universität Wien.
- Nikolaus Eigler** ist Geschichts- und Politikdidaktiker und Leiter des Fachbereiches „Sachunterricht“ an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig sowie Mitarbeiter am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen (NCoC).
- Robert Hummer** ist Leiter des Schwerpunktbereiches „Gesellschaftliches Lernen“ in der Primarstufenausbildung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig sowie Mitarbeiter am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen (NCoC).
- Heike Krösche** ist Geschichts- und Politikdidaktikerin und Fachkoordinatorin des Studienfaches GSPB an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.
- Philipp Mittnik** ist Hochschulprofessor für Geschichts- und Politikdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Wien und Leiter des dort angesiedelten Zentrums für Politische Bildung.
- Claus Oberhauser** ist Hochschulprofessor für Geschichtsdidaktik und Leiter des Zentrums für fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Tirol.
- Beatrix Oberndorfer** ist AHS-Lehrerin und Mitarbeiterin am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen (NCoC) der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig.
- Irmgard Plattner** ist Geschichts- und Politikdidaktikerin und Vizerektorin der Pädagogischen Hochschule Tirol.
- Magdalena Wallisch-Koch** ist AHS-Lehrerin und Mitarbeiterin am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen (NCoC) der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig.

Die **Arbeit mit historischen Quellen** ist ein zentraler Bestandteil jedes modernen Geschichtsunterrichts. Dieses Buch bietet zahlreiche Quellenarrangements und Ideen für einen anregenden Geschichtsunterricht von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe. Alle Unterrichtbeispiele halten Kopiervorlagen, Umsetzungs- und Differenzierungsmöglichkeiten sowie mögliche Follow-Up-Aktivitäten bereit. Dabei werden verschiedene methodische Zugänge zu unterschiedlichen Aspekten der Quellenarbeit anhand variierender Themenbereiche abwechslungsreich aufgezeigt. Dazu zählen etwa:

- Erste Einsichten in die Perspektivität von Quellen am Beispiel von Kindheitsgeschichte um 1900 gewinnen
- Schüler*innen erzählen Geschichte – Eine erste Annäherung an historische Re-Konstruktionen über Fragen der Belegbarkeit am Beispiel der Kriegsbegeisterung 1914
- Bildung und Ausbildung im Mittelalter – Die Recherchefähigkeit entlang einer historischen Fragestellung entwickeln
- „Manche Leute sind eben zum Untergang verurteilt, und damit basta.“ Ein multiperspektivischer Zugang zum Mythos der „sauberen Wehrmacht“

Zu den Herausgebern

Wolfgang Buchberger, Geschichts- und Politikdidaktiker und Leiter des Instituts für Gesellschaftliches Lernen und Politische Bildung der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig sowie Leiter des Bundeszentrums für Gesellschaftliches Lernen (NCoC)

Elmar Mattle, AHS-Lehrer und Mitarbeiter am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen (NCoC) der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig

Simon Mörwald, BHS-Lehrer und Mitarbeiter am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen (NCoC) der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig

ISBN 978-3-904068-15-4

EDITION
TANDEM

